



NOTAS
SOBRE A
“FABRICAÇÃO”
DE
EDUCADORES/AS
AMBIENTAIS:
IDENTIDADES
SOB RASURAS E COSTURAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NOTAS SOBRE A "FABRICAÇÃO" DE EDUCADORES/AS
AMBIENTAIS: IDENTIDADES SOB RASURAS E COSTURAS**

Shaula Maíra Vicentini Sampaio

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann

PORTO ALEGRE, 2005

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Luciana Borges de Almeida –
CRB-5 1399

S192n Sampaio, Shaula Maíra Vicentini

Notas sobre a “fabricação” de educadores/as ambientais:
identidades sob rasuras e costuras / Shaula Maíra Vicentini
Sampaio. -- 2005.
195 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto
Alegre, 2005.
Orientação de: Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann.

1. Educação ambiental 2. Cultura – Estudo e ensino 3.
Identidade 4. Globalização I. Wortmann, Maria Lúcia Castagna,
orient. II. Título.

CDD 372.357

Para que as palavras durem dizendo
cada vez coisas distintas, para
que uma eternidade sem consolo
abra o instante entre cada um de
seus passos, para que o devir do
que é o mesmo seja, em sua volta
ao começo, de uma riqueza
infinita, para que o porvir seja
lido como o que nunca foi
escrito... há que se dar as
palavras que recebemos.

(Jorge LARROSA, 2004, p.15)

NOTAS DE GRATIDÃO

Notas de carinho, de amor, de admiração, de companheirismo, de amizade.... Quero dedicar essas notas a todos/as aqueles/as que, de alguma forma, tornaram esse trabalho possível (além de prazeroso). E que, mesmo nas horas mais difíceis (nos meus "sumiços" imersa nos livros, nos meus "pânicos dos últimos segundos", no meu cansaço...), estiveram sempre perto – mesmo que a muitos quilômetros de distância. Dedico, assim, essas notas:

À Maria, minha mãe, por tudo, na verdade... Se não fosse seu apoio (e amor) incondicional eu não estaria, provavelmente, escrevendo essas linhas!

Aos meus irmãos, Sarah e Francisco, por serem pessoas tão maravilhosas e acreditarem sempre em mim. E a Luquinha, por continuar lembrando da tia que vive tão longe!

A Vicente, meu pai, pelo estímulo e pelos aprendizados.

À toda minha família, especialmente à vó Maria, pelas comidinhas e pelo carinho, ao vô Kluk, pelas sábias palavras e pelo sorriso, e ao Reina, pela força de padrinho! E, também, à Teresa (*in memorian*), pelos bons momentos. À Leci e família, pelo "axé cachoeirano".

A Marcus, por todo amor e compreensão, por nossos caminhos terem se encontrado e depois disso a vida ter se tornado mais bonita!

E, agora, a todos aqueles que, por não serem "da família", os bons ventos trouxeram até mim....

Dedico essas notas àqueles que vieram com a brisa fresca do Oceano Atlântico:

Todos/as amigos de Salvador. Em especial, Fêu, pela longa e inabalável amizade e Rafa (e barriga), pelo "chamego"!!! Juli, Poca, Vica, Rob e Rê, pelas doces recordações.

Conexão Paraíba, Alice e Lê, pela parceria total.

E aos que os constantes ventos de Campinas (e arredores) me trouxeram:

Os/as muitos/as amigos/as que fiz durante os anos de Unicamp. São tantos/as que só vou citar alguns/algumas: Alik, pela amizade de irmã; Allan, pelo carinho de irmão; Paula, pelas conversas gostosas; Rafael, pelas palavras carinhosas; Cora, pela tranquilidade no olhar; Nitta, pela arte de saber escutar; comadre Lise Marie, pela confiança e suavidade; Pedro, pela companhia sempre enriquecedora; Digão, pela risada contagiante; as meninas do grupo de educação ambiental do Floresta e Mar – Érica, Rio, Vivian e Alê -, pelas construções coletivas; todos/as do grupo "AFIM" e do movimento coletivo "neurônios em ação", pelos aprendizados. E as crianças, pela alegria que trazem: Cauã (afilhado lindo), Violeta, Lui Vicente, Dara e Chico Ayuká.

E aos que os ares do Guaíba fizeram chegar até mim:

As tantas pessoas que tão bem me receberam... A família de Marcus inteira, com destaque para a Dona Flor de Liz, Clélia, Luís e Ada, por todo carinho e apoio.

Toda "galera do casarão", do InGa e dos "Macacos Urbanos", principalmente, Lu "Cachorro", Carol e Clarinha e Marco Perotto. Júlia, pela nova (e agilizada) parceria. Agradeço, também, à Camila Pasquetti, pela tradução do resumo.

Toda "família" que encontrei em Itapuã. Especialmente: Jane, Guga, Vlad, Alex, Lisandro, Rô, Santo, S. Jairo, S. Argílio e família e S. Evaristo e família..

Os que chegaram depois de mim: Ana, Zé e Iara Terra, pela gostosa proximidade!

O pessoal da "Feira Ecológica", sobretudo Léia, Marcos, S. Dodô e Vera.

Corisco, pela companhia em todos os momentos...

E, por fim, a todos/as que essa experiência do mestrado me propiciou conhecer (ou reencontrar):

Os queridos "neofittos": Taís, pela amizade que cresceu tão rápido, Leandro, pelas "charlas" e pelas digressões sobre educação ambiental, Mirtes, Rodrigo, Aninha, Iara, Lucena, Fátima, Mariângela, George, Karla e todos/as os/as demais colegas da linha de pesquisa "Estudos Culturais em Educação" com quem convivi nestes dois anos.

O grupo de orientação: Maira, Dani, Cristiane, Ângela, Elaine e Leandro, pelas ótimas discussões e pela força que deram à minha pesquisa.

Todos/as os/as professores/as do PPGEDU/UFRGS que tive o prazer de conhecer, especialmente o professor Carlos Skliar, pelas desconstruções e criações derrideanas.

As meninas do NECCSO, pela disponibilidade sempre gentil. O pessoal da Secretaria do PPGEDU, por todo auxílio que me deram nesses dois anos.

Os/as professores/as da minha banca: Isabel Carvalho, pela ótima colaboração dada ao trabalho e pelos seus textos tão importantes para a minha pesquisa; Rosa Silveira, pelas sugestões muito pertinentes, pelas disciplinas que fiz com ela e pelos empréstimos de livros; Antônio Carlos Amorim, pelos deslocamentos provocados desde a época da graduação e pelas contribuições bastante inspiradoras; Luís Henrique Santos, por ter aceitado o convite para participar da banca final da defesa e pelos escritos que muito enriqueceram o desenvolver deste trabalho.

O CNPq, pela bolsa.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, por permitir que a pesquisa fosse realizada, especialmente a Sra. Eliana Menegat, pelas informações e pela cordial atenção. Também agradeço ao professor do curso e às alunas (professoras da rede municipal de ensino) que muito gentilmente aceitaram fazer parte dessa investigação.

Finalmente, agradeço sinceramente à professora Maria Lúcia Wortmann, que me orientou com extrema competência e afetuosidade, possibilitando que essa experiência de pesquisa fosse tão instigante e agradável. Certamente, a sua leitura sempre criteriosa, as suas dicas nos momentos apropriados e a confiança depositada em mim foram ingredientes substanciais para esse "fazer investigativo".

RESUMO

Nesta dissertação, analiso como se dá a "fabricação" das identidades de educadores/as ambientais em um curso de formação continuada oferecido a professores/as da rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS. Valho-me, para efetuar tais análises, do referencial teórico propiciado principalmente pelos estudos culturais. Inspirada por teorizações, discussões e reflexões desse campo teórico, busquei problematizar as representações culturais que foram acionadas durante o referido curso, enfatizando seu caráter produtivo. Dentre essas, focalizo especialmente os modos como foram representadas questões relacionadas ao consumo e à globalização, as quais sintonizam com outros discursos que pretendem se opor aos modelos de desenvolvimento vigentes nas sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, desenvolvida durante o curso investigado, a educação ambiental consistiria em um meio de esclarecer os sujeitos e de auxiliá-los a escapar das estratégias de manipulação engendradas, principalmente, pelos meios de comunicação. Também saliento uma outra representação cultural praticada na atividade pesquisada - a vertente da educação ambiental definida como "ecoalfabetização". Destaco que os desdobramentos produzidos por essa modalidade de educação ambiental buscam promover uma nova leitura da "natureza", ressaltando, sobretudo, o seu equilíbrio e harmonia. Dedico-me, ainda, a analisar narrativas por meio das quais as professoras que participaram do curso, bem como outros/as professores/as que foram apontados como "modelos" de educadores/as ambientais, se "(auto)-fabricam", articulando aspectos de suas identidades docentes com representações culturais que usualmente caracterizam os/as educadores/as ambientais. A partir dessas narrativas, ponho em destaque alguns atributos de educadores/as ambientais enfatizados por esses/as professores/as, tais como a necessidade de que todo/a educador/a seja um educador/a ambiental e a importância de que os/as educadores/as ambientais sejam perfeitos "testemunhos" dos princípios que preconizam.

ABSTRACT

In this dissertation, I analysed how the “fabrication” of identities of environmental educators occurs in a continuous education course offered to teachers from public schools in Porto Alegre/RS. I mainly use as theoretical framework works from the field of Cultural Studies. Inspired by theories, discussions and reflections of this theoretical field, I attempted to problematize the cultural representations which were triggered during that course, emphasizing their productive character. Of those representations, I especially focused on the ways issues related to consumption and globalization were represented, which syntonize with other discourses which aim at opposing to existing development models in contemporary societies. Through this perspective developed along the course, environmental education consists in a method of enlightening people and helping them to escape from strategies of manipulation engendered manly by the mass media. I also reinforced another cultural representation practiced in the researched activity – the branch of environmental education called “ecoliteracy”. I stressed that the unfoldments produced by this kind of environmental education attempted to promote a new reading of “nature”, emphasizing its balance and harmony. I also analysed narratives through which teachers who participated in the course, as well as other teachers who were pointed as "models" of environmental educators, “fabricate” themselves, by articulating aspects of their teaching identities with cultural representations which usually characterize environmental educators. Departing from these narratives, I have selected some characteristics that were emphasized by these teachers and educators as background principles of the environmental educators, such as the necessity of every educator being an environmental educator and the importance in the environmental educator being perfect “testimony” of the precepts they teach.

SUMÁRIO

NOTAS DE GRATIDÃO	VI
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT	IX
PRIMEIRAS NOTAS: ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA	1
NOS RASTROS DE UMA TRAJETÓRIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	3
<i>Primeiras costuras – tateando pela educação ambiental.....</i>	<i>3</i>
<i>Tecendo junto – experimentando novas possibilidades de pesquisa.....</i>	<i>4</i>
<i>Alinhavando experiências – trabalhando em um parque</i>	<i>6</i>
<i>Desconstruindo-me educadora ambiental.....</i>	<i>8</i>
DE COMO ME INVENTO EDUCADORA AMBIENTAL.....	11
CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA.....	16
<i>Itinerários do texto – encadeando as notas</i>	<i>23</i>
TRILHAS DO FAZER INVESTIGATIVO.....	25
(RE)DIMENSIONANDO O TRAÇADO DA PESQUISA.....	26
OLHARES ETNOGRÁFICOS.....	34
DAS HISTÓRIAS QUE NOS FAZEM – A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA IDENTIDADE (E DA REALIDADE).....	39
<i>Narrativas no jogo da entrevista</i>	<i>43</i>
COMO LIDAR COM A PALAVRA QUE NÃO É MINHA?	45
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTUDOS CULTURAIS: ARTICULAÇÕES E DESLOCAMENTOS	51
NOS LIAMES DOS ESTUDOS CULTURAIS	53
APONTAMENTOS SOBRE LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO CULTURAL.....	58
IDENTIDADES EM PROCESSO: FRAGMENTOS E COSTURAS	65
UM PASSEIO PELAS RUÍNAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	70
<i>Dissonâncias – a multiplicidade de vozes que falam da educação ambiental</i>	<i>77</i>
<i>Como deixar viver a herança (ambiental) sem deixá-la intacta?.....</i>	<i>83</i>
REPRESENTAÇÕES CULTURAIS QUE "FABRICAM" EDUCADORES/AS AMBIENTAIS	87
CONSUMO E GLOBALIZAÇÃO SERVEM PARA PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL?	93
<i>Uma excursão ao supermercado: problematizando a construção de um/a consumidor/a consciente.....</i>	<i>94</i>
Culturas nativas x culturas exóticas	116
<i>"A cultura é menos a paisagem que vemos do que o olhar com que a vemos."</i>	
<i>(MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p.23).....</i>	<i>116</i>
ECOALFABETIZAÇÃO: APRENDENDO A LER A NATUREZA.....	131
NARRATIVAS DE IDENTIDADES ENTRE RASURAS E COSTURAS	149
DE LIMITES, INVERSÕES E RASURAS – A IDENTIDADE COMO PROBLEMA	151
<i>Identificação: desdobrar, transbordar, sobrar, faltar, escapar, deslizar... ..</i>	<i>155</i>

COSTURAS IDENTITÁRIAS: NARRANDO-SE EDUCADOR/A AMBIENTAL	158
<i>Comentários sobre uma certa política de identidade em educação ambiental.....</i>	<i>159</i>
<i>Histórias de formação ou de como "todo/a educador/a tem que ser um/a</i>	
<i>educador/a ambiental"</i>	<i>167</i>
<i>O/a educador/a ambiental como "testemunho"</i>	<i>178</i>
ÚLTIMAS NOTAS: O COMEÇO DO FIM?	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186

**PRIMEIRAS NOTAS:
ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA**

Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação de um outro texto. Nada (...) está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros.

(Jacques DERRIDA, 2001, p.32)

Esse "texto-tecido" que aqui se inicia constrói-se na transformação de muitos outros textos. Refiro-me a uma significação expandida de "textos", pela qual estes podem ter a forma mais tradicional - letras em papéis (ou em tela) - mas também podem materializar-se em conversas, filmes, paisagens, músicas, imagens, sonhos... Sob a influência destes tantos textos que fruí durante a feitura dessa dissertação, e em momentos anteriores, teço essas "notas" que se apresentam como texto escrito. Apesar da aparente "presença" que adquirem nesse volume, com tantas páginas e letras, espiral, capa e peso, essas "notas" são rastros de muitos rastros e, quem sabe, produzirão outros rastros por-vir.

Por que intitulo esse texto de "notas"? Porque, assim como a imagem que escolhi para a capa da dissertação, a própria escrita do texto decompõe-se em fragmentos distinguíveis, mas que, unidos, dão forma a uma armação de sentido, a um tecido inteiro composto por retalhos e linhas vários. A imagem da capa, metáfora da escrita, em sua polissemia pode ser uma paisagem/texto produzida/o pela junção de partes/notas, as quais, isoladamente, têm seus significados e efeitos particulares. Por outro lado, a figura pode também ser "lida", como um todo, a paisagem, que foi desmembrado em pequenos fragmentos. Prefiro a primeira analogia. Combina mais com essa noção de texto que é proposta por Jacques Derrida (op.cit.)¹ na epígrafe deste capítulo e, também, com a própria discussão que desenvolvo sobre os processos de "fabricação" dos/as educadores/as ambientais.

Desse modo, esse texto chama-se "notas", não para eximir-me da responsabilidade da autoria em relação ao encadeamento argumentativo que empreendo (seriam as "notas" menos autorais ou válidas que os "tratados"?), mas para manifestar o caráter plural, fragmentado e construído dessa produção textual e acadêmica. As "partes" dessa dissertação não foram escritas no mesmo período - uns escritos são mais antigos, outros mais recentes – e sob condições as mais variadas. Portanto, acredito que produzi esse texto usando uma escrita que classifico como "escrita oscilante", pois ora é reflexiva, ora assertiva, além de alternar momentos em que pode ser considerada, também: impressionista, argumentadora, coloquial, irônica, formal, desdobrada, impertinente... Enfim, são notas!

¹ Esclareço que estou optando por referir o nome e sobrenome dos/as autores/as nas primeiras vezes em que os/as cito no corpo do texto.

Para dar início a essas notas, nessa primeira seção, percorro alguns dos caminhos que fizera com que eu "fabricasse" narrativamente a minha identidade de educadora ambiental para, depois, puxar os fios que se tramam originando essa pesquisa.

NOS RASTROS DE UMA TRAJETÓRIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Primeiras costuras – tateando pela educação ambiental

Vamos começar pelo "mito de origem": o ano é 1997. Eu estava cursando o terceiro ano do curso de Ciências Biológicas e procurava "me achar" na Biologia. Após dois anos de "introduções" (à ecologia, à botânica, à zoologia, à bioquímica, à fisiologia, ...), de muitas aulas teóricas, aulas práticas e saídas de campo, sentia-me um pouco desencaixada no meio de tudo aquilo, entre meus/minhas colegas com seus estágios e orientadores/as. Em algumas aulas, o conhecimento apresentado encantava-me, com seus nomes estranhos e suas relações curiosas; em outras, conforme a habilidade do/a professor/a, tudo fazia sentido e encaixava-se como peças em um intrincado quebra-cabeça²; já em outras, ainda, um sono arrebatador tomava conta de mim; e, em muitas outras situações, eu me indignava com a presunção de um conhecimento que parecia-me, tantas vezes, bastante refratário a outras explicações e questionamentos. Porém, o mais intrigante é que eu não me vislumbrava medindo conchas, coletando borboletas, nomeando plantas, nem muito menos executando os metódicos procedimentos que usualmente se processam dentro de um laboratório.

Ainda assim, supunha eu, seria apenas uma questão de tempo encontrar uma área, ou um estágio, que me permitisse ser uma "futura-bióloga-de-verdade". Bom, o fato é que tropecei na educação ambiental... Aconteceu! Talvez mais como um desvio, do que como o resultado de uma busca, pois, apesar de cursar também a licenciatura, até então não me animava a idéia de ser professora. Orientada por um professor de Entomologia³ – que se interessava por questões referentes ao movimento ambiental, desenvolvimento sustentável e educação ambiental - desenvolvi um projeto de Iniciação

² Não posso furtar-me de relatar uma explicação dada em uma conversa informal por um professor e amigo, que comparou a vida e suas complexas relações a algo contido em uma caixa fechada e as pesquisas foram comparadas a pequenos furos nessa caixa que permitiam ver cada vez melhor, e por ângulos diferentes, o misterioso conteúdo desta caixa.

Científica, fazendo um *diagnóstico da percepção ambiental* de professores/as e alunos/as de escolas públicas de Campinas-SP⁴. Munida de questionários com questões abertas ia às escolas, me apresentava, entregava os questionários para uma amostragem previamente estipulada, esperava que respondessem e ia embora. Depois, seguia-se o imenso trabalho de transformar aquelas respostas em muitos gráficos e tabelas. Lembro-me que, ao olhar para aquelas folhas recheadas de diagramas, sentia-as tão distantes daquilo que as pessoas envolvidas poderiam dizer, bem como da vida que havia dentro daquelas escolas, do burburinho das salas de aula. Os gráficos das folhas dos relatórios pareciam mudos, com suas porcentagens e cores... Perguntava-me para que serviriam, senão para tornar os relatórios cada vez mais volumosos? Acaso aquelas imensas tabelas iriam propiciar que alguém agisse com mais desenvoltura quando fosse trabalhar com educação ambiental em tais escolas? Como, ao responder um questionário, algum/a professor/a ou aluno/a conseguiria "transmitir" sua "percepção ambiental"? E a questão da amostragem, necessária para a análise estatística - como apreender, a partir daquelas respostas que obtinha, a percepção ambiental de toda a comunidade escolar? E finalmente: qual a utilidade de todas aquelas informações? Essas perguntas e muitas outras inundavam minhas reflexões, deixando-me a impressão de que estava usando os mesmos métodos das ciências naturais para lidar com pessoas, reduzindo-as a porcentagens, congelando a dinâmica das relações.

Tecendo junto – experimentando novas possibilidades de pesquisa

Dessa primeira incursão à educação ambiental restaram muitas perguntas sem respostas, uma insatisfação com os métodos e referenciais teóricos a que tive acesso, uma sensação de "vazio epistemológico"... Indagava-me constantemente se continuaria seguindo esse rumo profissional ou se deveria mudar de direção, procurando interessar-me por outras possibilidades. Cheguei a timidamente aproximar-me de alguns pesquisadores que trabalhavam com peixes, mas, definitivamente, essa não me parecia ser "a minha praia"... Porém, após graduar-me, um alento! Participei durante um ano e meio de um grupo de pesquisa relacionado à educação ambiental que integrava um

³ Prof.Dr. Mohamed Habib – Depto. Zoologia, Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – SP.

⁴ Título do projeto: "Educação Ambiental na região de Campinas – SP: Avaliação da Percepção Ambiental de Professores, Alunos e Comunidade".

abrangente projeto temático⁵ realizado na região do Vale do Ribeira (SP). Este espaço acolheu os questionamentos e inquietações de diversas pesquisadoras que, como eu, também vinham procurando "encontrar" um jeito de trabalhar com educação ambiental diferente do que já tinham experienciado.

No período em que participei deste grupo, os questionamentos e as discussões direcionavam-se a pensar e a construir uma educação ambiental a partir da interlocução entre os desejos e as necessidades das pesquisadoras do grupo e destas pesquisadoras com os/as moradores/as do Vale do Ribeira. Assim, construímos coletivamente uma proposta de trabalho para atuar com os diferentes sujeitos que lá viviam. Ao longo de um ano, realizamos reuniões desse grupo de pesquisa, permeadas por leituras e discussões teóricas e por idas ao "campo", preocupadas que estávamos em exercitar um diálogo entre o que entendíamos ser nessa época a "teoria" e "prática". Procurávamos preencher os vagos e imprecisos espaços epistemológicos e metodológicos relacionados à educação ambiental com subsídios buscados, sobretudo, na chamada educação popular e nas metodologias qualitativas de pesquisa – com ênfase na pesquisa-ação e na pesquisa participativa.

Durante o período em que participei deste grupo⁶, compartilhei discussões e reflexões com as demais integrantes, tentando "pensar uma metodologia para a educação ambiental que, ao invés de se propor transmissora de verdades sistematizadas pela academia ou inscritas nas legislações ambientais, pudesse ser construída a partir de um diálogo de diferentes formas de saber, desencadeando uma atitude reflexiva" (Maria Rita AVANZI, 2000). No percurso que trilhávamos pelo Vale do Ribeira, muitas vezes nos deparávamos com uma educação ambiental que julgávamos ser coercitiva, na qual a discussão encontrava-se freqüentemente polarizada entre a idéia de conservação ambiental e a de bem estar social, configurando-se a primeira como uma imposição que desconsiderava as especificidades de cada localidade (Alessandra COSTA PINTO et al,

⁵ Projeto temático da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo): "Floresta e Mar: usos de recursos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul do Estado de São Paulo", coordenado por Alpina Begossi e Lúcia da Costa Ferreira. O componente de "Intervenções e Educação Ambiental", ao qual me vinculava, tinha Maria Rita Avanzi como coordenadora.

⁶ Participei deste grupo durante a primeira fase, que envolveu a construção de um projeto maior e da delimitação das propostas individuais. Com isso, pude participar das primeiras idas a campo, que tinham o objetivo de conhecer mais a dinâmica do local a fim de que as propostas de pesquisa fossem elaboradas. Este foi um momento de muitas discussões e leituras que tinham o objetivo de construir um referencial teórico comum, a partir do contato com a realidade do Vale do Ribeira. Depois deste período, afastei-me deste grupo, porque mudei-me de Estado. As outras pesquisadoras, no entanto, desenvolveram projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado a partir deste trabalho.

2001). Então, nós nos perguntávamos: como construir uma educação ambiental que se aplicasse mais àquela realidade? Orientávamos, assim, nossas pesquisas em direção a uma educação ambiental política, na qual o sentido do processo nascesse do acontecer dinâmico, dos problemas percebidos na cotidianidade e da busca de soluções (GUTIÉRREZ; PRADO apud AVANZI, 2001). Neste grupo, além de empreender esses novos caminhos teóricos e metodológicos, pude experimentar outras possibilidades de relações acadêmicas, já que nele a gestão acontecia de uma forma não hierarquizada, sendo o processo de construção do projeto tecido por todas as pesquisadoras de uma forma conjunta⁷.

Acredito que a minha inserção neste grupo fortaleceu minha opção de prosseguir trabalhando com educação ambiental, ainda que não me tenha feito abandonar, e que tenha, inclusive, potencializado, uma necessidade que tinha (e que ainda tenho) de estar sempre tensionando uma série de questões algumas vezes tomadas como consensuais em educação ambiental. De alguma forma, sempre me senti como se estivesse na "borda" da educação ambiental: ora situando-me dentro dela, ora fora de um suposto âmbito que delimitaria o que lhe é próprio; enfim, ora identificando-me, ora desidentificando-me com as discussões, com as premissas e com as práticas desse "campo".

Alinhando experiências – trabalhando em um parque

Com algumas ferramentas na sacola, eu saí por um tempo da Academia. Durante esse período trabalhei como educadora ambiental no Parque Estadual de Itapuã (Viamão-RS). Convivi com as possibilidades e as limitações de trabalhar vinculada ao poder público, já que o referido parque é administrado pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Rio Grande do Sul. Esta experiência foi importante para que eu pudesse "consolidar" o meu processo de identificação como educadora ambiental.

Foi uma oportunidade de, finalmente, atuar para além dos muros da Universidade, quando pude, então, "colocar em prática" alguns elementos daquela educação ambiental construída com o grupo de educação ambiental do Projeto Floresta

⁷ Maria Rita Avanzi (2000), a pesquisadora que coordenava as atividades do grupo, está desenvolvendo uma pesquisa de doutorado discutindo a experiência do grupo e da interação dele com as comunidades do Vale do Ribeira.

e Mar. Busquei entender as demandas da região, construir coletivamente as propostas de intervenção e dialogar com os diferentes saberes que se apresentavam.

Ao mesmo tempo, esta forma de lidar com a educação ambiental, que eu e outros/as educadores/as ambientais caracterizávamos como mais "política", precisou ser negociada com uma abordagem mais "conservacionista", que se fazia necessária por estar eu representando os interesses de uma Unidade de Conservação; trabalhando com turismo, com trilhas ecológicas, restrições ao uso de recursos e, inevitavelmente, lidando com conflitos sócio-ambientais. Enfim, neste trabalho senti-me, muitas vezes, "do lado de lá", ou seja, em uma posição oposta à que ocupara no trabalho desenvolvido no Vale do Ribeira, pois lá questionávamos as políticas de conservação, as ações do poder público e o viés predominantemente conservacionista da educação ambiental realizada pelos órgãos gestores das Unidades de Conservação nessa região do Estado de São Paulo. Destaco, então, que ao me ver deste "outro lado", trabalhando nestas políticas de conservação, foi essencial valer-me de meu percurso anterior para que pudesse operar negociações e articulações, mesmo que isso não tenha se dado sem enormes conflitos e contradições pessoais.

Além da relevância do aprendizado que esta experiência proporcionou-me, penso ser possível dizer que ela contribuiu para alinhar *uma* identidade de educadora ambiental e, também, para localizar-me profissionalmente, visto que fui contratada para atuar como educadora ambiental, atividade ainda não tão comum, mas que vem ampliando-se gradualmente desde o início de 1990, com a expansão do mercado de trabalho ligado ao campo ambiental.

Fui, também, aluna de alguns cursos sobre educação ambiental; outras vezes, eu mesma organizei cursos; fui a congressos, encontros e fóruns; apresentei trabalhos; conversei com diferentes interlocutores sobre essa temática, assisti a palestras... Enfim, todas estas situações constituíram-me e, certamente, continuarão constituindo-me educadora ambiental, mas sempre de uma forma diferente, como discuto na próxima subseção.

Desconstruindo-me educadora ambiental

Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. (Jorge LARROSA, 2000a, p.41)

Para "arrematar", o derradeiro retalho que vou encaixar nessa história diz respeito justamente a um último momento que tenho vivido: fazer mestrado na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Vou começar narrando um trecho da minha entrevista para seleção neste curso de pós-graduação que está diretamente relacionado com as desconstruções das quais falo no título deste relato.

No final da referida entrevista, na qual vinha me sentindo relativamente à vontade e, a meu ver, respondendo às questões que me eram feitas com bastante desenvoltura, uma das professoras que estava na banca perguntou-me com um ar de preocupação se eu, como muitas das pessoas que trabalham com educação ambiental, tinha pretensões de "salvar o mundo". Essa questão me desestabilizou por instantes e percebi, pela gravidade desta professora, que nesse espaço teórico que eu estava tentando adentrar, querer "salvar o mundo" não devia ser uma coisa lá muito boa... A minha resposta foi, de alguma forma, bastante previsível, mas não se pode dizer que tenha sido algo que falei somente com a finalidade de ser selecionada: eu disse que não pretendia, caso conseguisse entrar no mestrado, continuar pensando exatamente da mesma maneira que eu já vinha pensando antes; queria poder ser deslocada, transformada e perder um pouco das minhas certezas, notadamente aquelas mais arraigadas às pessoas que trabalham com a questão ambiental, tal como essa pulsão de querer salvar o planeta que acomete quase invariavelmente os/as educadores/as ambientais. Apesar da determinação com que disse isso, que pode ser considerada um traço típico de pessoas que estão passando por um ritual tal como uma entrevista de seleção, secretamente tinha as minhas dúvidas. Abdicar de salvar o mundo? Nem que seja mudar um pouquinho? Plantava-se aí a semente (para usar metáfora que muitos/as educadores/as ambientais amam!) de uma crise que me acompanharia durante todo o período do mestrado e que, provavelmente, persistirá nos períodos subseqüentes. É lógico que eu esperava transformar-me e rever muitos pontos de vista! Era a isso que eu me propusera ao decidir fazer um curso de mestrado e era por isso, também, que eu me interessara pelos estudos culturais, pois eu já tinha lido uma quantidade razoável de textos relacionados a esse campo teórico, tinha feito uma disciplina como aluna especial

e sentia-me bastante interpelada pelos deslocamentos e relativizações suscitados por tal campo. Mas não se pode esperar que essas transformações e desconstruções sejam indolores, pois, afinal, se está colocando convicções em questão, inclusive aquela latejante vontade secreta (ou explícita) que temos de "mudar o mundo"...

Ao pretender discutir questões relativas à educação ambiental por meio das perspectivas teóricas dos estudos culturais, tendo uma certa noção do que se problematizava neste campo de pesquisas⁸, colocava em questão a minha própria identidade⁹ de educadora ambiental em xeque. Ou seja, estava dispondo-me a questionar uma série de discursos que me constituíam – e outros que continuam constituindo-me. Indico, agora, apenas algumas das muitas expressões que podem ser consideradas "cânones" da educação ambiental e que passei a olhar com mais desconfiança após embrenhar-me nessas incursões teóricas: o poder do diálogo, a construção participativa, o conhecer a "realidade", o saber o que é melhor para o mundo, o "nós somos parte da natureza", entre muitos outros.

E esse processo não foi, de modo algum, fácil, nem simples. Em muitas ocasiões, quando lia os textos ou participava das discussões feitas em aula, minha cabeça parecia zunir: pensamentos, dúvidas, questões, estilhaços de certezas, reticências... E uma pergunta: E agora? O que me resta?¹⁰ Mesmo que por meio das outras experiências que contei, eu já viesse estabelecendo algumas clivagens e deslocamentos em meus modos de interpretação de mim e do mundo, as desconstruções que aconteceram em minha identidade de educadora ambiental durante o mestrado foram radicalmente desestruturantes. Despedaçava-se a educadora ambiental que eu acreditava ser e não ficava nada no espaço que ela ocupava...

⁸ Destaco que tive acesso a dissertações e teses desenvolvidas nesta linha de pesquisa e pude ter uma idéia de alguns direcionamentos de análise que vinham sendo efetuados, com ênfase aos estudos que tratavam da produção cultural da natureza, como os de Marise Amaral (1997a), Eunice Kindel (2003), Maria Cecília Braun (1999) e, mais especificamente, sobre a educação ambiental, como o de Leandro Guimarães (1998).

⁹ Adiante vou discutir mais detidamente sobre a forma como está sendo assumida a noção de identidade nesta pesquisa, mas, para esclarecer rapidamente aqui, não estou entendendo as identidades como entidades transcendentais, mas como construídas incessantemente na cultura.

¹⁰ Essas inquietações foram substancialmente potencializadas quando participei, no primeiro semestre de 2003, do Seminário Avançado "Sociedades Disciplinares, Sociedades de Controle e Educação", ministrado pelo professor Alfredo Veiga-Neto, no qual fizemos leituras de alguns textos do filósofo francês Michel Foucault.

Já em outros momentos, encontrava algumas respostas - sempre fugazes, sempre contingentes - para essas inquietações, que me davam algum ânimo e alguma orientação. Essa sensação de tomar um certo fôlego não provinha de textos ou de aulas em que encontrávamos respostas assentadas, mas, justamente, das situações que marcavam e enfatizavam a produtividade e a importância de se efetuarem esses deslocamentos, essas suspensões de certezas, essas rasuras, bem como quando tais textos colocavam-me ainda mais sob questão. Esse papel foi desempenhado, neste meu percurso, especialmente, pelos textos que li de Jorge Larrosa. Esses, em geral, faziam-me ficar em silêncio por instantes, conter a enxurrada de palavras e de associações que fazemos usualmente quando estamos lendo um texto, deixando-me algo contemplativa.

Por outro lado, não pretendia deixar de considerar-me uma educadora ambiental. Não se tratava de adotar uma postura de denúncia contra o que eu não considerasse "certo" na educação ambiental, outorgando-me um papel de "portadora da verdade". Definitivamente não era isso; e, inclusive, eu sempre tive receio de ser compreendida desse modo, ao apresentar trabalhos em eventos relacionados à educação ambiental, já que nessas situações tenho sempre buscado operar desconstruções e deslocamentos de temáticas relacionadas a esse campo, como tenho feito com a questão do consumo, por exemplo. Além disso, lembrando que as identidades encontram-se em permanente processo de hibridação¹¹, posso dizer que em muitas ocasiões, principalmente quando freqüentava certos espaços onde a tônica era a educação ambiental, reconciliava-me com alguns aspectos que tinha questionado anteriormente, ao mesmo tempo em que me indignava com outros. Enfim, configurava-se em relação à minha própria identidade um movimento no qual, mais do que o resultado final (qual seria a minha identidade "mesmo"?), o que se torna interessante é o próprio movimento, o ultrapassar fronteiras continuamente, o estar na fronteira. Mas sempre lembrando que esses não são processos pacíficos ou tranquilos.

Utilizo aqui de uma forma bastante apressada e sem grandes pretensões filosóficas, a metáfora "desconstrução". Mesmo assim, creio ser pertinente trazer algumas considerações feitas por Jacques Derrida (In: Jacques DERRIDA; Elisabeth ROUDINESCO, 2004a) sobre a desconstrução, buscando estabelecer alguma conexão com o meu relacionamento com a educação ambiental mediado por essas reflexões e

¹¹ Lido com o conceito de hibridação a partir da abordagem desenvolvida, principalmente, por Néstor García Canclini (1997, 2000), como tratarei no capítulo "Representações que 'fabricam' educadores/as ambientais".

rupturas que tenho feito durante o mestrado. Derrida (op.cit.) diz que se proíbe de ferir ou condenar à morte aquilo que está sendo desconstruído, pois o propósito é que "se reinterprete, critique, desloque, isto é, que se intervenha ativamente para que tenha lugar uma transformação digna desse nome" (p.13). E mais ainda, Derrida (ib.) enfatiza que a desconstrução não acontece sem amor. Amor pelo que está sendo questionado, transformado, desconstruído. E, assim finalizo essa subseção, declarando o meu amor pela educação ambiental. Mas sem "deixar a *salvo* aquilo mesmo que se diz respeitar [e amar] antes de tudo. E depois de tudo" (op.cit., p.13, destaque do autor).

DE COMO ME INVENTO EDUCADORA AMBIENTAL

Contar a história de uma vida é dar vida a essa história (Leonor ARFUCH, 2002a, p.38)
¹²

Apresentar essa dissertação com um relato auto-biográfico no qual narro alguns fragmentos de minha formação em educação ambiental, mesmo que não seja algo extremamente original, é, sem dúvida, algo bastante sugestivo. Não pretendo analisar este meu relato, nem estabelecer um paralelo entre essa história na qual me narro e as dos demais sujeitos envolvidos nessa pesquisa, mas, de alguma forma, julguei que seria interessante começar esse texto contando sobre minha história de formação, sobre a(s) construção(ões) e desconstrução(ões) da minha identidade de educadora ambiental. Primeiramente, porque gostaria de apresentar-me: dizer quem está falando e de onde está falando neste texto. Em segundo lugar, porque, por meio dessa história, penso que foi possível situar, ainda que de maneira fragmentária e parcial, algumas discussões, impasses e características do âmbito da educação ambiental, sem a necessidade de produzir um texto (repetitivo e enfadonho, a meu ver) marcando o contexto, o histórico e o panorama da educação ambiental. De alguma forma, trago elementos desse contexto, só que filtrados por meu olhar, encorpados nas minhas experiências, assimilados a partir da minha (móvel) localização na ampla e emaranhada rede discursiva da educação ambiental (como também em muitas outras redes). E, por fim, creio ter sido pertinente escrever aqui essa curta narrativa de formação para que isso me

¹² As traduções (tanto do espanhol quanto do inglês) de citações diretas que constarem ao longo do texto são de minha responsabilidade.

permitisse puxar alguns (dos tantos) fios que, por meio dessas histórias, tramam a construção narrativa de uma identidade, em especial a que me interessa discutir nessa dissertação: a identidade dos/as educadores/as ambientais. Portanto, passo a tecer com tais fios breves comentários a respeito da forma como, através da elaboração e junção dos quatro pedaços da história que apresentei acima, fui construindo – e por que não dizer "inventando"? - a identidade de educadora ambiental que me atribuo.

Apresentei essas quatro miradas sobre este percurso, tomando-as não como momentos soltos ou descontextualizados, mas para mostrar a forma como fabrico narrativamente a minha identidade de educadora ambiental, selecionando fatos, ordenando-os e articulando-os por meio da linguagem e dando-lhes uma inteligibilidade. Para construí-los, tentei pensar em que marcas dessa trajetória ou em quais episódios eu passara a considerar-me uma educadora ambiental. Ou, como propõe Isabel Carvalho (2001a), que eu me indagasse sobre quais foram *os mitos de origem, as vias de acesso e os ritos de entrada* que me levaram à educação ambiental?

O "mito de origem" que indiquei no meu relato corresponde quase a um acidente, à obra do acaso, pois, como já disse, enveredei pela educação ambiental por não me identificar com outras áreas da Biologia; além disso, minha primeira experiência com esse campo não tinha sido lá muito animadora. Poderia, no entanto, ter trazido outros mitos de origem, talvez mais emblemáticos, como gostar de praticar mergulho com meu pai no mar de Salvador quando era criança, ou de querer participar do Greenpeace¹³ na adolescência ou de ter sempre sido muito interpelada pelo discurso catastrófico sobre a crise ambiental.

Já o segundo pedaço de história que contei pode ser considerado como o "ponto de virada" que caracteriza, em geral, as narrativas. Afinal, se as histórias continuassem sempre iguais, de que valeria a pena serem contadas? Leonor Arfuch (2002a) assinala que essa "virada obrigatória" das narrativas confere-lhes um caráter de "processo temporal essencialmente transformador" (p.38). E o segundo relato que fiz desempenha justamente essa função de conter uma transformação e uma reorientação do trajeto, do momento em que decidi prosseguir trabalhando com educação ambiental, algo mais assemelhado com uma "via de acesso", do que propriamente a primeira experiência, que, como indiquei, foi relativamente frustrante.

¹³ Conhecida organização ambientalista de atuação em âmbito internacional, cujas estratégias de protesto recebem bastante atenção dos meios de comunicação.

O terceiro pedaço da história é aquele que executa o papel de certificar que esse era mesmo o meu caminho, já que me faltava até então um componente fundamental para que me considerasse uma educadora ambiental: vivenciar uma experiência entendida como eminentemente "prática", o que seria necessário, de acordo com muitos dos discursos que constituem o âmbito da educação ambiental, no sentido de corresponder a um certo ativismo que caracterizaria a atuação do/a educador/a ambiental. Esse pode ser pensado como o rito de entrada pelo qual precisaria passar para considerar-me (e ser considerada) "verdadeiramente" uma educadora ambiental. Ao mesmo tempo, aponto, nessa parte da história, que tive que operar uma série de negociações identitárias para poder ajustar-me à situação em que me encontrava.

Finalmente, a última parte dessa narrativa pode ser qualificada como um segundo ponto de virada, visto que passei a ser interpelada por outros discursos, provindos da experiência de fazer mestrado em uma linha de pesquisa como os estudos culturais, que desestabilizaram os discursos que já me constituíam e geraram o que pode ser configurado como uma 'crise identitária', levando-me à necessidade de redefinir-me enquanto educadora ambiental, ou seja, colocando em questão os sentidos já estabelecidos sobre mim mesma.

Ao contar uma história sobre meu percurso na educação ambiental, dando sentido ao que sou (ao menos enquanto educadora ambiental), estou suturando pedaços disjuntos com a intenção de escrever uma história legível. E, possivelmente, essa história contada aqui seria diferente da que eu contaria em outro momento, em outras circunstâncias. Ou seja, influencia fortemente o teor desta narrativa, a situação em que me encontro: escrevendo uma dissertação de mestrado que pretende discutir a fabricação das identidades de educadores/as ambientais. Além disso, essa história que conto é modulada pelas histórias que já me constituem. É provável que em outros momentos futuros, outras histórias venham acrescentar-se a estas das quais me valho para construir a minha própria história e, quiçá, essas novas histórias possam fazer com que algumas das histórias antigas já não sejam mais tão interessantes ou relevantes para a constituição de minha identidade. Da mesma forma que, quando lemos um livro, assistimos a um filme, olhamos uma imagem ou fazemos uma viagem em momentos diferentes da vida, somos interpelados de modos distintos, produzimos outras histórias, outros espaços de sentido, quando nos narramos em momentos diferentes, nos narramos de novas maneiras. Essas transformações não equivalem a um suposto amadurecimento

ou evolução pessoal, como se fôssemos gradativamente conhecendo mais a nós mesmos, ou entendendo melhor os acontecimentos, mas, certamente, que os compreendemos de uma forma diferente, por meio das experiências que nos estão marcando neste momento preciso e que não são, necessariamente, as mesmas de ontem ou de amanhã.

Nesse sentido, Larrosa (1996) diz que a aventura de autonarrar-se é interminável, levando-nos a compreender que "o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose" (p.481). E, assim, quando a pessoa se lê e se escreve – ou se escuta e se fala -, coloca-se em movimento e mantém sempre aberta a interrogação acerca do que se é (LARROSA, 2000a), adiando permanentemente o encontro com aquele sonhado "eu verdadeiro", com uma identidade definitiva. Então, pode-se dizer que a

minha identidade, quem sou, não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descrever melhor, mas é algo que fabrico, que invento e que construo (...) nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida (LARROSA, 1996, p.477).

Acrescento que *fabricamos* nossas identidades, costurando os retalhos de narrativas que nos acessam, ao mesmo tempo em que *somos fabricados* por essas mesmas narrativas, na medida em que "cada um de nós já se encontra imerso em estruturas narrativas que pré-existem e que organizam de um modo particular a experiência" (op.cit., p.471). Sendo assim, quando fabricamos narrativamente a nossa identidade não é de qualquer maneira que podemos fazê-lo; não se trata, portanto, de uma operação individual, autônoma, senão que mediada pelas relações culturais das quais participamos e que estabelecem determinados repertórios discursivos. Tais repertórios, ainda que sejam plurais, não são ilimitados. Além disso, há de considerar-se que há poderes que gravitam e exercem influência sobre as formas de autonarrar-se; eu não poderia ter elaborado essa história sobre minha trajetória de qualquer modo, pois estou imersa em uma série de procedimentos sociais e culturais que instauram o que deve ser considerado mais legítimo, aceitável e, até mesmo, coerente.

Um último aspecto que gostaria de chamar a atenção sobre essa narrativa (e essa identidade) que fabrico refere-se ao encadeamento do que eu chamei "pedaços" da história. Embora tenha mantido esses pedaços separados, inclusive com títulos que os diferenciam e, também, que tenha evitado proposições que denotassem explicitamente uma relação de causalidade entre um momento narrado e outro, é inevitável que o

ordenamento que lhes dei e o modo como os dispus sugira que essa história tenha uma determinada seqüência e que, até, expresse uma certa "evolução" da já referida identidade que me atribuo, sendo essa uma característica da construção narrativa das identidades, ressaltada tanto por Leonor Arfuch (2002b) quanto por Jorge Larrosa (1996, 2000a). Arfuch (op.cit.) indica que a dimensão narrativa traça um arco de temporalidade, estabelecendo uma origem, um devir, transformações e provas. Em outro texto, esta autora (2002a) destaca que nas narrativas biográficas nenhuma peripécia é gratuita, cada episódio narrado tem um caráter valorativo intrínseco: conta-se algo com uma intenção específica, sendo, além disso, também significativa o modo como a narrativa é estruturada. Não é, portanto, ao acaso que selecionei e narrei certos eventos em detrimento de outros e que os organizei em uma determinada configuração. Pretendia mostrar um processo, um percurso, um caminho, uma trajetória, que hoje organizo dessa maneira e que, provavelmente, não seria a mesma da qual me valeria há um tempo atrás ou aquela que utilizaria em um momento futuro.

Por sua vez, Larrosa (2000a), em um texto muito divertido, inspirador e desconstrutivo chamado "Paradoxos da Autoconsciência", burla com o caráter narrativamente construído da identidade ou, como ele refere, da autoconsciência. E, mais que isso, ele (idem) insiste na contingência dessas construções narrativas, questionando se isso que chamamos de autoconsciência ou identidade pessoal não é "a forma sempre provisória e a ponto de desmoronar que damos ao trabalho infinito de distrair, de consolar ou acalmar (...) aquilo que nos inquieta" (p.22). Inquietude esta que nos leva à necessidade que temos de nos narrarmos, nos definirmos e dizermos quem somos: como a minha estratégia de tentar mostrar que tipo de educadora ambiental sou eu. No entanto, é bem possível que, futuramente, quando eu venha a ler novamente essa fábula que escrevi a meu respeito, pense: "Mas quanta bobagem! Eu achava que era assim, mas sou, na verdade, de tal forma..." Só que isso não se dará porque tenho mais "consciência" sobre mim mesma, senão porque é nesse movimento, de apagar o que foi dito ou escrito e de dizer-me e escrever-me de outros modos, que fabrico, de modo sempre diferente, minha própria identidade. Essa "etapa" que relato estar vivendo, de desconstruir-me enquanto educadora ambiental depois de conhecer os estudos culturais, não é, portanto, o desfecho dessa história, mas um momento - construído por meio da linguagem - que precede as reticências que darão vez a minhas posteriores fabricações identitárias. Sendo possível, inclusive, que eu venha a reformular os capítulos anteriores

dessa história. Como disse Beatriz Sarlo (1998), o passado é uma presença contraditória, algo que nunca termina de se fechar e, ao mesmo tempo, é irrepetível.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa se constitui na inquietação, pois provém da insatisfação com as respostas que já temos, enuncia Maria Isabel Bujes (2002). E foi munida de uma grande inquietação, ansiando olhar o campo de saberes e práticas ao qual a minha pesquisa busca articular-se, a educação ambiental, a partir de ângulos diferentes dos que já conhecia, pretendendo perder o foco para, assim, descobrir novas imagens, que me lancei neste caminho que culmina (provisoriamente) com a escrita desta dissertação. Assim, gostaria de reiterar que penetrar nesta instância de produção de significados – os estudos culturais ou, de modo mais abrangente, em uma rede discursiva que pode ser chamada de "pós-estruturalista" -, tem inscrito marcas indeléveis no meu jeito de olhar não somente para o que defino como meu interesse de pesquisa, como também para todo o resto, isto é, estão se produzindo mudanças na forma como me relaciono com o mundo – sendo este entendido como pessoas, idéias, lugares, culturas, entre outros. Posso dizer, então, que tenho aproximado-me de teorizações que estão fazendo ruir quase todas as minhas antigas certezas e que não me impingem outras que as substituam. E mais: venho aprendendo que as certezas, assim como as verdades, especialmente na pesquisa, precisam ser colocadas em suspenso, sendo adiadas indefinidamente. Ou, nas palavras de Alfredo Veiga-Neto (2002, p.33), "não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade". Assumindo os riscos e desafios implicados em tais opções teóricas e metodológicas, aventurei-me pelos caminhos e descaminhos dessa pesquisa que, então, passo a apresentar.

Resumidamente posso dizer que pretendi, nessa investigação, discutir como se constroem as identidades de educadores/as ambientais. Mas é lógico que a pesquisa não pode ser resumida em uma frase de poucas palavras; mesmo porque aprendi que, quanto mais geral for o objetivo (sobretudo em um trabalho de mestrado), mais dificuldades se terão pela frente... Por conseguinte, é necessário especificar muito bem "o quê", "como", "quando" e "onde" se vai investigar. Alcançar-se essas definições que parecem, a uma primeira vista, serem tão simples, revelou-se ser algo um tanto complexo.

Envolveu, por exemplo, várias discussões com o grupo de orientação e com a minha orientadora, formulações e reformulações, muitas vontades difusas de pesquisa (inicialmente temos uma tendência um pouco megalomaniáca de querer dar conta de tudo, mas que vamos "podando" ao longo desse processo...), idéias que pareciam brilhantes e logo mostraram ser um desastre, contatos e sondagens diversos (que também se relacionam com as tais tendências megalomaniacas), leituras e mais leituras. Até que, felizmente, chegou o momento em que a pesquisa passou a assumir um contorno, a tornar-se algo mais concreto (pelo menos para mim!), o que, "por acaso", coincidiu com uma certa urgência imposta pelo encurtamento dos prazos. Bom, o fato é que, depois de muito vai-e-vem, aquele objetivo consideravelmente abrangente, que continuou sendo um direcionamento e pano de fundo de meu estudo, desdobrou-se em questões de pesquisa, na construção de uma metodologia, na definição do quê iria analisar, na escolha dos conceitos com os quais pretendia trabalhar e na priorização das leituras que precisaria fazer. Ou seja, construí – fabriquei, inventei, moldei, produzi - um problema de pesquisa, afinal, como destaca Sandra Corazza (2002), estes problemas não existem, na medida em que não existe uma "realidade-referente" onde se vá buscá-los; somos nós, pesquisadores/as, que os constituímos enquanto tais desde as práticas teóricas que os tornam problemáticos.

Indo direto ao ponto: decidi pesquisar o que estou chamando de "fabricação"¹⁴ de educadores/as ambientais, acompanhando uma determinada instância desse processo que foi um curso de formação continuada oferecido para professores/as da rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS. Analisei, portanto, os arranjos discursivos que circularam no âmbito do curso, a fim de problematizar como estes discursos estão instituindo educadores e educadoras ambientais, definindo, por exemplo "o que faz" ou "sobre o que fala" o/a educador/a ambiental. Entendo que as representações culturais¹⁵ que atravessam essas redes discursivas não são totalmente desinteressadas (ainda mais em se tratando de um curso de formação), visto que envolvem decisões que se processam na abordagem de alguns temas e não de outros, na escolha de certos exemplos e não de outros, na realização de determinadas atividades de grupo etc. Por

¹⁴ Problematizo mais detidamente o uso que estou fazendo do termo "fabricação" no capítulo "Representações que 'fabricam' educadores/as ambientais", mas, por hora, este pode ser tomado como sinônimo de constituição, construção, engendramento, invenção ou produção, entre outras palavras equivalentes.

¹⁵ Utilizo o conceito de representação cultural, conforme este é proposto por Stuart Hall (1997a), que provém de uma abordagem 'construcionista', como irei abordar no capítulo "Educação ambiental e estudos culturais: articulações e deslocamentos".

isso, afirmo que, ao veicular preferencialmente determinadas representações culturais (de educação ambiental, de natureza, de consumo e de muitas outras coisas mais), os cursos de formação atuam no processo de produção de identidades dos/as educadores/as ambientais em determinadas direções, algumas das quais analisarei nessa dissertação.

Penso ser necessário fazer algumas ponderações sobre o porquê de ter escolhido um curso como foco da análise. Afinal, se, como destaquei na subseção anterior, os processos de constituição identitária não são algo estanque, mas são tecidos e destecidos a partir das narrativas e histórias que nos interpelam e nos constroem de forma a nunca se chegar a uma conformação definitiva, não seria, de certa forma, contraditório supor que um curso estaria produzindo as identidades de educadores/as ambientais? Será que as pessoas passariam a assumir esta identidade somente pelo fato de terem participado de um curso específico? Teria este curso, como qualquer outro evento similar, um papel tão determinante na constituição da identidade desses/as professores/as? Norteando-me por esses questionamentos, busquei avaliar por que estava conferindo aos cursos de formação um caráter tão destacado na configuração do que poderia ser considerado uma determinada política de identidade em educação ambiental.

Um primeiro e preponderante motivo para focalizar minhas atenções em um curso de formação é que os cursos constituem-se em espaços de certa maneira institucionalizados na produção dessas identidades. Ou seja, um dos objetivos de atividades como essa que pesquisei é formar educadores/as ambientais ou, pelo menos, contribuir com essa formação, no sentido de instrumentalizar os/as professores/as - alunos/as desses cursos - a trabalharem com essa temática. Desse modo, entendo que nestes cursos/palestras/oficinas/vivências de formação em educação ambiental privilegiam-se alguns arranjos discursivos em detrimento de outros, possibilitando-se que determinados significados sejam veiculados e partilhados por todos os integrantes dessas atividades – pois, como ressalta Stuart Hall (1997a), os significados "organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e, conseqüentemente, têm efeitos reais, práticos" (p.3).

Enumero a seguir alguns outros argumentos que se desdobram desse primeiro e que ajudam a compreender por que me interessa colocar em evidência os cursos de formação em educação ambiental: **a)** essas atividades têm proliferado e se diversificado, sendo oferecidos cursos de especialização, extensão, formação continuada, à distância; por ONGs, órgãos públicos, universidades etc. para todo tipo de público; **b)** nos

encontros (simpósios, congressos, seminários...) de educação ambiental dos quais tenho participado, a formação de educadores/as ambientais ou, mais especificamente, a formação de professores/as em educação ambiental, é uma temática para a qual se direciona um número expressivo de trabalhos; **c)** a inserção da educação ambiental na escola tem se intensificado visivelmente, talvez devido à forte valorização do "meio ambiente" pela mídia, pelas ações das ONGs e até mesmo pelas ações do Estado, sendo esse tema incluído nos PCN¹⁶ e PCR¹⁷ como um tema transversal. Em decorrência disso (mas não exclusivamente por este motivo), tem sido propiciada uma sistemática realização de cursos e de atividades de formação continuada para professores/as; **d)** a legislação (federal e estadual) que dispõe sobre educação ambiental inclui o quesito "capacitação de recursos humanos" e está começando a ser executada; **e)** a progressiva expansão da profissionalização do campo ambiental tem favorecido o aumento tanto da procura, quanto da oferta por profissionais desta área no mercado de trabalho, criando a demanda por cursos de formação/capacitação.

Contudo, mesmo enfatizando que os cursos, bem como outras atividades de formação, desempenham uma função importante na "fabricação" de educadores/as ambientais, não posso deixar de reiterar que os processos de constituição de identidades estão permanentemente em trânsito, não possuem efetivamente um ponto de partida nem de chegada; as experiências se mesclam, não sendo viável, a partir do referencial teórico que estou assumindo, afirmar que essas atividades sejam uma espécie de "portal" pelo qual as pessoas passam e tornam-se instantaneamente educadores e educadoras ambientais. Concordo com a afirmação de Isabel Carvalho (2001a) de que são múltiplas (e, sem dúvida, sobrepostas) as vias de acesso em direção ao ambiental. Nesse sentido, o estudo dessa autora, publicado no livro "A invenção ecológica: trajetórias e narrativas da educação ambiental no Brasil" (op.cit.), traz relevantes aportes para a realização da minha pesquisa, já que discute a construção das identidades dos/as educadores/as ambientais a partir da análise de depoimentos de diversos/as educadores/as ambientais, entrelaçando-os à trajetória histórica de um suposto campo ambiental¹⁸, que é forjada, por sua vez, no próprio seio dessas narrativas. Como salienta

¹⁶ Parâmetros curriculares nacionais.

¹⁷ Parâmetros curriculares regionais.

¹⁸ A autora utiliza a noção de campo social, desenvolvida por Pierre Bourdieu (apud CARVALHO, 2001a). Ao referir-me às considerações dessa autora, opto por manter essa conceituação, sem o propósito de adotar a amplitude de seus desdobramentos teóricos. Utilizo a expressão "campo ambiental", cunhada pela autora, como equivalente ao conjunto de discursos e práticas que se relacionam à questão ambiental.

Carvalho (idem), "a auto-invenção dos sujeitos é, simultaneamente, posicionada num campo social e demarcadora deste mesmo campo" (p.23). Essa argumentação sintoniza-se com o que propõe Larrosa (1998), efetuando um deslocamento que me parece ser bastante apropriado ao entendimento de "contexto". Segundo ele (idem), a noção de contexto é geralmente empregada de forma simplificadora porque pressupõe que "o contexto é objetivo e dado, determinando, mecanicamente, o significado do texto" (p.55). Ao invés disso, Larrosa sugere que o contexto é "permanentemente produzido e reproduzido através dos eventos que estão ocorrendo no curso da interação" (ibid.).

Essas considerações levam-me a posicionar o curso acompanhado (tal como qualquer outra atividade de educação ambiental) como constituído por e em uma rede discursiva que pode ser definida como campo da educação ambiental, de acordo com o que coloca Carvalho (2001a), ou como contexto ambiental, aproximando-me do que destaca Larrosa (1998), salientando-se que, ao mesmo tempo, tal campo é também constituidor de tais redes. Logo, não é uma atividade (ou processo, evento, discurso...) isolada que irá "fabricar" determinadas identidades; essas instituem-se ou são fabricadas em sempre dinâmicos processos que posicionam os sujeitos nas redes discursivas. Os/as educadores/as ambientais seriam, então, simultaneamente, produzidos/as e produtores/as destas redes, operando negociações com outras representações culturais que os/as constituem, bem como com outras identidades que assumem. Dessa forma, Carvalho (2003a) considera que "o ser educador ambiental está longe de encerrar-se numa identidade totalizante" (p.3), assumindo o caráter de uma identidade em movimento, que não se subsume a outras auto-identificações e filiações profissionais.

Nessa pesquisa me detenho, portanto, na análise de algumas representações culturais instituídas nos discursos postos em circulação acerca da educação ambiental. Vali-me especialmente das situações que acompanhei no referido curso, embora mais uma vez destaque que essas não são as únicas formas que os indivíduos têm de se aproximarem da educação ambiental, ou de investirem-se (e serem investidos) como educadores/as ambientais. Não obstante, os discursos que circulam nesse tipo de atividade se emaranham em uma dinâmica rede que, não apenas constitui a educação ambiental, mas que também produz uma política identitária. Afinal, como assinala Mauro Grün (1995), "precisamos estar atentos aos arranjos discursivos nos quais está sendo fomentada a Educação Ambiental e analisar as relações de poder investidas nesse

discurso, as conseqüências políticas dessas relações e os modos de subjetivação que estão sendo produzidos a partir delas" (p.160).

Finalmente, cabe indicar que elaborei as seguintes questões para me auxiliarem a guiar meu olhar sobre essa instância de formação de educadores/as ambientais: Como se está ensinando a ser um/a educador/a ambiental nesse curso? Que características são configuradas como desejáveis para este sujeito imaginado – o/a educador/a ambiental? Como está sendo caracterizada a educação ambiental no curso pesquisado? Que temas e questões estão, nele, sendo privilegiados? Em síntese: quais são as representações culturais que estão sendo acionadas na fabricação de educadores/as ambientais nessa atividade?

Inicialmente pretendia restringir minha análise a essas questões, focando o curso como o principal *corpus* empírico da pesquisa. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento do estudo, e devido a uma confluência de diversos fatores, como algumas leituras, discussões com o grupo de orientação ou colegas do mestrado e reflexões feitas a partir do trabalho de campo, foi crescendo uma vontade de ampliar um pouco mais a discussão dos aspectos implicados na pesquisa. Em função disso, busquei conversar mais detidamente com as professoras que estavam participando daquela atividade como alunas, o que não era possível ser feito durante o curso. Com isso, redesenhei os caminhos de pesquisa que eu já havia esboçado até então através da incorporação de outras questões ao meu estudo. Foi prevista, assim, a realização de entrevistas com algumas das alunas¹⁹ do curso.

Esse redimensionamento do plano de pesquisa – o qual está sendo descrito mais detalhadamente no próximo capítulo - deu-se, especialmente, no sentido de possibilitar a investigação de como as alunas do curso se identificam com representações culturais nele instituídas e de como elas as reinventam a partir de suas trajetórias anteriores; ou seja, busquei examinar como essas professoras negociam e colocam em articulação tais representações culturais com aquelas que já as constituíam, sobretudo com as relacionadas às suas identidades docentes. Em suma, esse redirecionamento me possibilitou pesquisar aspectos relacionados aos modos como estas professoras (auto)fabricam-se, narrativamente, como educadoras ambientais.

¹⁹ Só mulheres participaram do curso.

Nessa busca, formulei mais algumas questões orientadoras: de que formas as alunas são interpeladas pelos discursos e representações culturais acionados no curso? Que outras representações culturais relacionadas à educação ambiental essas professoras colocam em destaque nas suas narrativas? Como negociam a posição de educadoras ambientais com outras identidades que as constituem?

Evidentemente, não pretendo responder – no sentido de esgotar - todas essas perguntas; tomo-as muito mais como elementos norteadores para meu estudo, até porque é provável que elas possuam mais de uma resposta ou que não sejam factíveis de serem respondidas no alcance (e tempo) limitado que apresenta uma pesquisa de mestrado. Não objetivo, portanto, empreender um estudo cartográfico, que pretenda ser generalizador, visto que, para a elaboração desta dissertação, acompanhei apenas um curso e entrevistei um número restrito de professoras. Mas, embora não vise dar conta de toda a trama discursiva relacionada à formação de educadores/as ambientais, também não estou conferindo à atividade acompanhada uma especificidade ou ineditismo em relação às demais. Conforme já disse, penso estar esse curso inserido em uma trama e impregnado pelos diversos discursos que circulam sobre a educação ambiental em diferentes instâncias e situações culturais. Assim, valendo-me das pertinentes palavras de Dagmar Meyer (1999) considero ser "o discurso, e não o sujeito ou a instituição social que o assumem, que produz conhecimento" (p.59). Dessa forma, mesmo que tais sujeitos ou instituições – como os que refiro ao longo da análise que efetuo – produzam textos particulares, estão operando dentro de um sistema de representações culturais histórica e socialmente situado que possibilita a produção de tais textos. Com isso, quero sublinhar que, embora utilize para fins de análise falas, depoimentos, textos produzidos em situações específicas por pessoas específicas, estou considerando-os representantes ou variações de discursos que já existem e que estão circulando em diversas outras instâncias culturais, interpelando-nos continuamente. Tendo realçado esse aspecto que me parece ser crucial em relação às análises que conduzo, apresento os percursos escolhidos para a escrita deste texto: os caminhos que tracei em meio a tantos outros que me eram possíveis, encadeando as "notas" produzidas nessa trajetória de pesquisa em forma de texto.

Itinerários do texto – encadeando as notas

Após iniciar a viagem pelas "primeiras notas", nas quais foram apresentadas a pesquisadora/educadora ambiental – sua trajetória, sua narrativa, sua "fabricação" – e a pesquisa, em seus contornos gerais, embrenho-me nas "Trilhas do fazer investigativo", título do segundo capítulo. Nessas trilhas, encontram-se mais detalhes acerca do processo de construção da pesquisa, em suas idas e vindas, seus nós e desenlaces. Além disso, há também a problematização do próprio fazer investigativo: os caminhos metodológicos percorridos com seus labirintos, suas ruas-sem-saída, seus atalhos e possibilidades. Assim, discuto questões relativas à pesquisa etnográfica, ao uso da entrevista e de narrativas e do difícil e arriscado empreendimento que é lidar com a palavra que não é minha.

Prosseguindo o itinerário, apresento o terceiro capítulo, que se chama "Estudos culturais e educação ambiental: articulações e deslocamentos". Nessa paragem, podemos avistar algumas discussões que abordam questões relativas aos estudos culturais, as quais incluem notas a respeito de noções teóricas importantes nessa pesquisa, como *representação cultural e identidade*. Há, também, nesse capítulo, um passeio pelas "ruínas da educação ambiental", no qual, a partir da articulação com os estudos culturais, as fundações da educação ambiental são abaladas, por meio da problematização de alguns aspectos que aparentam ser demasiado sólidos, mas que, quando desestruturados, rachados, e, até, desmoronados, produzem efeitos bastante interessantes de se ver e se pensar.

Mas, ainda que essas questões discutidas no terceiro capítulo apresentem ângulos muito variados, territórios inexplorados, a aventura não termina aí. O quarto capítulo reserva surpresas! Nele são discutidas "As representações culturais que "fabricam" educadores/as ambientais". O caminho, então, se "bifurca" e sigo por duas diferentes rotas. Mas é importante alertar: essas rotas são totalmente inter-relacionadas, se repartem, se anastomosam, se interseccionam, voltam a se separar, se fundem... Portanto, não nos deixemos enganar pela aparente autonomia desses dois rumos! No primeiro deles, circulo pela abordagem dada às questões do consumo e da globalização durante o curso pesquisado e, no segundo rumo, faço uma incursão a uma determinada construção cultural de "natureza", possibilitada por uma vertente da educação ambiental denominada "ecoalfabetização".

Passada essa parte do percurso, adentro no quinto e derradeiro capítulo, intitulado "Narrativas de identidades entre rasuras e costuras". Nesse ponto, caminho, primeiramente, sobre o terreno escorregadio que corresponde à tentativa de rastrear (e inscrever) algumas rasuras do (no) conceito de identidade. Depois, abordo as narrativas de identidade engendradas pelas professoras entrevistadas. Aí, busco fitar as costuras que essas professoras fazem a fim de fabricarem suas próprias identidades, utilizando retalhos de discursos e de representações culturais que as acessam como os que foram acionados durante o curso pesquisado, mas não apenas esses, pois observo que há muitos outros fios e pedaços de tecido que são usados na composição dessas tramas. Por fim, chego às breves e últimas notas, onde registro algumas impressões da viagem e aceno para as próximas possíveis jornadas. Seria esse o fim do itinerário?

TRILHAS DO FAZER INVESTIGATIVO

Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas.

(Ítalo CALVINO, 1990, p.83 e 84)

Ainda que, como os trajetos da cidade de Esmeraldina descritos acima por Calvino (op.cit.), não seja possível refazer com exatidão todas as trilhas abertas e seguidas durante o processo de construção dessa pesquisa, tento, nesse capítulo, refazer alguns dos caminhos que escolhi trilhar. Mas, certamente, é difícil fixar no papel grande parte dos pensamentos, conversas, dúvidas, decisões, *insights*, entre tantos outros movimentos fugidios e inapreensíveis.

(RE)DIMENSIONANDO O TRAÇADO DA PESQUISA

Nessa seção conto como foi desdobrando-se essa pesquisa: como os trajetos foram traçados inicialmente e como esses foram modificando-se, bifurcando-se, imbricando-se, interrompendo-se e tomando novos rumos no decorrer desses dois anos. Pertti Alasuutari (1995) indica que "o plano de pesquisa geralmente delineia uma afirmação crua e geral do problema em questão; as questões mais detalhadas do porquê desencadeiam-se apenas na análise do material" (p.135). Este autor destaca, ainda, que, muitas vezes, as questões preliminares podem tornar-se triviais ou impossíveis de serem respondidas. Eu agrego a essas considerações a idéia de que essas questões vão sendo redimensionadas não apenas mediante o trabalho de análise, mas, e principalmente, na ação de "ir a campo" (que não precisa necessariamente envolver um deslocamento físico, como, por exemplo, assistir vídeos ou lidar com material impresso), quando nos acercamos da situação que pretendemos investigar. Considero bastante importante relatar alguns aspectos desse processo de construção da pesquisa - o que é, como avalia Rosália Duarte (2002), em muitos trabalhos, freqüentemente omitido -, para que se tenha uma noção de que esse percurso, que foi trilhado por mim, e que me levou às discussões que desenvolvo neste texto, não estava delimitado de antemão, pronto, esperando que qualquer um o seguisse. Essa senda foi sendo aberta na medida em que eu caminhava e é por isso que considero importante remontar, ainda que simplificarmente, esse transcurso.

Partindo de um problema delineado – investigar a "fabricação" da identidade do/a educador/a ambiental engendrada em atividades de formação -, apresentava-se um impasse: como começar? Por onde começar? E um universo de possibilidades a serem exploradas... O primeiro passo foi entrar em contato com diversas instituições

governamentais e não-governamentais e pessoas conhecidas ou indicadas por estarem vinculadas a tais ações. Com isso, buscava obter informações sobre a eminência de cursos ou de outros processos de formação em educação ambiental; ansiava por definir logo onde a pesquisa seria desenvolvida, pois eu já sabia que ela dependeria de eventos ocasionais. Meu plano era acompanhar no mínimo dois cursos e que estes correspondessem a propostas organizadas, de preferência, por instituições governamentais e não-governamentais. Um pequeno parêntese: não posso deixar de reconhecer que, nessa intenção de pesquisar cursos com vieses diferentes, provavelmente estavam latentes elementos herdados de uma ciência mais "dura" (que, de certa forma, me constituem), que tantas vezes coloca em destaque a necessidade de se abranger um universo mais representativo e a pertinaz tendência às comparações.

Um dos contatos mais profícuos que realizei foi com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre. Conversei com uma das assessoras responsáveis pelas políticas de educação ambiental dessa Secretaria que, dentre outras informações fornecidas, me colocou a par da realização do curso que analisei nesta pesquisa. Esse curso, apesar de tratar de educação ambiental, não foi uma atividade concebida ou organizada pelas pessoas que representam oficialmente as políticas de educação ambiental da SMED, mas pelo Programa de Formação Continuada do Ensino Fundamental dessa Secretaria.

Segundo informações que obtive junto ao assessor que coordenou a realização do curso, a escolha das temáticas das atividades de formação continuada, bem como de seus ministrantes e, ainda, das cargas horárias, dos conteúdos e das áreas disciplinares dos destinatários dessas atividades, atendeu a sugestões feitas pela comunidade escolar em reuniões realizadas por regiões do município, nos anos de 2002 e 2003²⁰. Os temas escolhidos para o curso foi, então, relacionados a questões como consumo, desenvolvimento sustentado e ecoalfabetização e, para ministrá-lo, foi sugerido o nome de um único professor. Tal atividade foi, assim, oferecida aos/às professores/as de todas as disciplinas e níveis de ensino e, de acordo com informações também fornecidas pelo organizador do curso, a participação destes/as foi espontânea. Conforme pude observar, as alunas do curso (em torno de vinte) eram licenciadas em diferentes áreas disciplinares (Português, Artes, Filosofia, Ciências, Pedagogia) e lecionavam para

²⁰ Este assessor da SMED me forneceu uma cópia da Programação de Formação Continuada para o ano de 2003, a qual continha informações detalhadas sobre as atividades sugeridas pela comunidade escolar.

níveis variados, sendo que mais da metade delas atuava em educação infantil. A carga horária do curso foi de quarenta horas, distribuídas em dez encontros de quatro horas²¹ cada um. Quase todos os encontros realizaram-se em auditórios de órgãos da prefeitura de Porto Alegre, com exceção de um, que ocorreu na Escola Porto Alegre, a pedido de uma professora dessa escola que estava participando do curso. Essa professora explicou que a referida escola tem a particularidade de atender a crianças e jovens em situação de risco, os chamados "filhos do Estado", que vivem sob a tutela do Estado, por terem sofrido agressões de familiares. Devido a essas características, a escola possui uma proposta pedagógica especial, desenvolvendo, inclusive, atividades de educação ambiental. O professor do curso interessou-se em desenvolver a atividade lá porque, segundo ele, era importante que as demais professoras percebessem que é possível desenvolver trabalhos com educação ambiental em condições aparentemente desfavoráveis para tal.

Diferentemente da maioria das outras atividades de educação ambiental das quais já havia participado tanto como aluna quanto como ministrante, o curso que pesquisei apresentou uma didática essencialmente expositiva. Isto é: o professor falava e as alunas ouviam. É claro que havia espaço para perguntas, considerações, objeções e manifestações das mais diversas por parte das professoras, mas isso não apagava a existência dos papéis fortemente demarcados para o professor e para as alunas. Ao fazer tal referência, não é minha intenção criticar essa organização das aulas, mas registrar que isso, sem dúvida, me surpreendeu inicialmente, pois, como já salientei, é mais comum em atividades de educação ambiental que se busque, senão ocultar, suavizar as diferenças entre professores/as e alunos/as, designando-se os/as professores/as pelas palavras *mediadores/as* ou *facilitadores/as* e os/as alunos/as por participantes. Nesse sentido, é mais comum que as aulas sejam organizadas por dinâmicas e atividades de grupo, apostando-se mais na construção participativa, do que em conteúdos. Não poderia negar, contudo, que, em um primeiro momento, isso me desapontou, pois imaginava que fossem aparecer, no decurso do acompanhamento da atividade, aspectos quanto à organização de tais dinâmicas, sua produtividade, questões relacionadas à subjetivação. Mas o curso não foi assim: o professor dava aulas sobre determinados temas, valendo-se de muitos conteúdos e informações e de raras atividades de grupo. Passei a desconfiar fortemente de que a minha postura no curso fosse de uma

²¹ Eu comecei a acompanhar o curso a partir do quarto encontro, por não ter ficado sabendo anteriormente

"observadora participante" (termo que se costuma aplicar aos/às que realizam pesquisas etnográficas), pois eu só escutava e anotava (aliás, muito mais diligentemente do que qualquer uma das demais alunas!). Ao mesmo tempo em que se produzia uma certa angústia quanto a essa minha atuação, um tanto passiva enquanto pesquisadora e ante à situação pesquisada, fui me convencendo de que esse também era um jeito de "participar"; me portava como as outras alunas, com a distinção de que eu não fazia perguntas. E mesmo o professor me tratava como se eu fosse uma delas, como se eu estivesse ali para absorver um pouco dos seus conhecimentos.

Às falas do professor, gravadas e registradas no diário de campo, entremeei, reiterei e acentuei palavras recolhidas de outro material – oito textos "distribuídos" durante o curso às alunas (e a mim) de autoria do professor que nos foram enviados por correio eletrônico²². Esses textos não eram utilizados de forma direta nas aulas, mas eu os estou considerando como uma espécie de material de apoio desse curso e também como *corpus* analítico, já que esses foram disponibilizados às alunas. Cabe destacar, também, que tais textos tratam de questões discutidas nas aulas de forma, algumas vezes, mais sintética e, outras, mais enfática. Tomo-os, portanto, como integrantes da rede discursiva na qual se foi construindo um determinado modo de lidar com a educação ambiental, especialmente nessa atividade de formação de professores/as.

Dessa incursão investigativa realizada neste curso de formação ficaram fortemente marcados em meus registros, discursos e representações culturais acionados por este professor em relação a alguns temas como: consumo, globalização, cultura, política, saúde, mídia, ciência, natureza, educação, entre outros que poderia aqui mencionar. Gostaria de salientar, ainda, que a maneira como foram abordados tais temas chamou especialmente a minha atenção, pelo modo como nestes textos estavam representadas essas questões que sintetizam e se entrelaçam a uma série de discussões recorrentes no campo ambiental. Isto é, exercitou-se (e ensinou-se), no curso, um olhar muito afinado e informado em relação a diversas discussões desenvolvidas, não apenas no âmbito da educação ambiental, mas do ambientalismo de um modo mais geral. Considero que as representações culturais que circularam neste curso podem ser articuladas, portanto, a uma rede discursiva mais ampla, que abrange significados referentes à educação

que esse ocorreria.

²² Não irei mencionar os títulos dos textos, nem os dados relacionados às publicações, com o propósito de assegurar o anonimato do professor ministrante do curso. Irei referir-me, portanto, a esses textos por meio da utilização de números.

ambiental que vejo serem instituídos em diversos circuitos sociais. Então, mesmo que nesta rede de significações, que marco estar relacionada à educação ambiental, se encontrem também representações culturais diferentes das destacadas neste curso (podendo ser, em muitos casos, até divergentes), as representações que nele circularam não são exclusivas desta circunstância, nem tampouco foram inventadas pelo professor do curso. A esse respeito, Mikhail Bakhtin (1992) afirma não existir um *Adão bíblico* "perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear" (p.319), pois

o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (ibid., p.316).

Faço tais comentários para ressaltar que não estou considerando este professor como proprietário ou criador dos discursos que circularam no curso e que, portanto, não pretendo analisar os discursos da educação ambiental como decorrentes de uma enunciação particular ou como produzidos por sujeitos específicos, mas como construções culturais que nos subjetivam, produzindo determinadas maneiras de nos relacionarmos com o mundo e o compreendermos. E, por esse motivo, busquei em outras instâncias (como em outros textos, que não os escritos por esse professor, palestras²³, *websites* etc), representações culturais que compreendo estarem enredadas a essas que circularam pelo curso para que, de alguma forma, pudesse centrar mais o foco nos discursos e não na pessoa que os enuncia.

Em síntese, gostaria de indicar que me deterei na análise de algumas representações culturais colocadas em destaque no curso pesquisado, buscando, ao mesmo tempo, apontar suas articulações com outros discursos relacionados à educação ambiental e produzidos em outras instâncias culturais. Irei apontar, também, algumas características e posturas que têm sido apregoadas como *essenciais* e necessárias aos/às educadores/as ambientais, discutindo os modos como este curso endereça-se às professoras (alunas do curso), convocando-as a se posicionarem em relação a tais discursos. Estou utilizando aqui a idéia de "modo de endereçamento" que, segundo Elizabeth Ellsworth (2001), é tomada emprestada dos estudos de cinema e refere-se às posições-de-sujeito que um filme constrói sobre quem é seu público, convocando o/a

espectador/a a assumir um lugar a partir do qual ele deve ler o filme. A autora sugere que o uso desse conceito pode ser transposto para se pensar também as relações de outras *produções textuais* com seus públicos, tais como as práticas educativas, que buscam provocar determinados efeitos em seus/suas "leitores/as".

No entanto, Ellsworth (op.cit.) acrescenta que não existe um ajuste exato entre o endereçamento e a resposta, de modo que "não há como garantir a resposta a um determinado endereçamento" (p.42)²⁴. Assim, enquanto acompanhava o referido curso, notava, com muito interesse, as fissuras que se abriam entre o que era mostrado na aula do professor e as falas das alunas, o que nos remete a considerar o "caráter escorregadio da prática do endereçamento" (idem, p.44), resultante da interação entre os saberes da experiência de cada professora com os saberes colocados em circulação naquele curso, o que Ellsworth (ibid.) chama de *volátil entre-espaço*. Na medida em que me dava conta desse "entre-espaço" e de suas potencialidades, meu interesse começou a ser movido para além do curso (ou seja, para além das estratégias, temáticas e procedimentos que foram tratados pelo professor), de forma que os comentários feitos pelas alunas sobre suas incursões, seus acertos e erros em relação à educação ambiental, passaram a atrair tanto (ou mais) a minha atenção quanto as considerações que o professor do curso fazia em suas aulas²⁵. Isto aguçou minha vontade de conversar com aquelas professoras, de ouvi-las narrar suas experiências em relação à educação ambiental, bem como de buscar saber quais práticas desenvolviam em suas escolas. Além disso, queria também saber o que as levava a procurar este curso e, ainda, como os saberes adquiridos no curso se entrelaçaram ou se confrontaram com suas experiências e identidades que já assumiam. Decidi, então, realizar entrevistas com algumas das alunas do curso e visitar suas escolas a fim de conhecer melhor os trabalhos de educação ambiental que elas vinham desenvolvendo.

Ademais, a intenção de discutir as práticas discursivas que atuam nos processos de construção identitária das professoras que passaram por essa atividade de formação, me conduz, também, à perspectiva de educação ambiental fomentada pelas políticas

²³ Destaco que, com esse propósito, participei do "Ciclo de Estudos para a Sensibilização de Multiplicadores em Formação Integral e Alfabetização Ecológica", realizado em Porto Alegre, de 10 a 14 de novembro de 2003.

²⁴ Ademais, "não existe, nunca, um único modo de endereçamento em um filme" (ELLSWORTH, 2001, p.21), em um livro, em uma música, em uma aula...

²⁵ Isso não significa que tenha afastado o curso de meu foco, mas que também passo a considerar outros focos antes não previstos.

institucionais da SMED²⁶, que deve ser considerada como um dos fios importantes dessa trama discursiva que busco traçar nesse estudo.

Com a intenção de conhecer um pouco mais as políticas de educação ambiental dessa instituição, entrevistei duas assessoras que lidam com essas questões e, também, participei de um Seminário de Formação²⁷ que buscou especificamente aproximar duas "temáticas contemporâneas" (é assim que foram apresentadas): a educação ambiental e a educação para uma cultura de paz. Nessa atividade, em um primeiro momento, alguns/algumas assessores/as ligados à coordenação das "Temáticas Contemporâneas e Políticas Culturais" explanaram questões relativas à abordagem das respectivas políticas de educação ambiental e de educação para a paz. A segunda parte do encontro foi reservada para que os/as professores/as apresentassem, por regiões do município, os trabalhos que vinham desenvolvendo relacionados a essas temáticas. Destaco que a maioria das experiências expostas era relacionada à educação ambiental.

É importante ressaltar que não estou considerando os discursos institucionais como determinantes dos processos identitários desses/as professores/as. Entendo que, da mesma forma que esses discursos que provêm de uma política institucional são feixes que tecem essa trama, os discursos dos/as professores/as que atuam em educação ambiental em suas escolas não são uma reprodução exclusiva e textual desse discurso institucional, mas constituem-se, também, a partir de múltiplos outros feixes que se tramam a essa urdidura sempre incompleta que compõe a rede de significados relacionada à educação ambiental.

No decorrer da pesquisa, fui percebendo que alguns projetos de educação realizados nessa rede de ensino eram constantemente citados em diversas circunstâncias por diferentes pessoas com quem eu conversava (e essas não eram apenas vinculadas a essa Secretaria de Educação). Tais experiências me pareciam receber essa ênfase especial por diversos motivos: um deles é que se atribuía a esses projetos (refiro-me a três em especial) um *status* de "exemplo" ou de "modelo" de trabalho com educação ambiental. Algumas das situações em que se conferiu este caráter de maior relevo a esses projetos de educação ambiental realizados em escolas da rede municipal foram: o

²⁶ Para que não seja necessário repetir a sigla dessa Secretaria de Educação ao longo de todo o texto, destaco que irei usar, a partir desse ponto, simplesmente "Secretaria" quando fizer menção à mesma. O mesmo procedimento adotarei quando me referir às assessoras de educação ambiental de tal Secretaria que foram entrevistadas, designando-as como "assessoras".

²⁷ Realizado na SMED, pela manhã e pela tarde do dia seis de maio de 2004.

Caderno Temático da já referida Secretaria com o tema educação ambiental (Lia SCHOLZE, 2002) que continha relatos desses projetos pelos/as professores/as que os desenvolvem; a entrevista com as assessoras responsáveis pela educação ambiental, que me aconselharam enfaticamente a conhecê-los; o Seminário, que mencionei acima, no qual se concedeu um tempo relativamente maior ao relato de tais experiências em comparação com as muitas outras apresentadas. Imagino que entre os motivos para o destaque diferencial dado a esses projetos se deva ao fato de essas serem experiências mais consolidadas e de apresentarem resultados interessantes, entre inúmeros outros possíveis²⁸. Desse modo, fiquei interessada em conhecer esses projetos que recebiam tanto destaque e conversar com os/as professores/as que os desenvolvem com o intuito de, sobretudo, discutir algumas dessas características configuradas como "exemplares" frente ao rol de experiências em educação ambiental em curso nas escolas municipais. Estou considerando que estas características também exercem um papel importante nos processos de constituição identitária do/a educador/a ambiental, na medida em que elas se vinculam a representações de educação ambiental e de educador/a ambiental valorizadas e divulgadas, pelo menos no âmbito da rede municipal de ensino de Porto Alegre²⁹. Tudo isso me levou a escolher duas dessas experiências para investigar e, para isso, entrevistei professores/as nelas envolvidos/as, como abordarei mais cuidadosamente no capítulo "Narrativas de identidades entre rasuras e costuras".

Gostaria de marcar, finalmente, o quanto se transfiguraram os caminhos da pesquisa pensada, inicialmente, como unicamente centrada no acompanhamento de cursos de formação em educação ambiental. No decorrer do estudo passei a visualizar o curso que acompanhei como um eixo a partir do qual se desdobraram três focos analíticos principais: o **curso** enquanto um texto, a partir das minhas anotações de campo e de artigos de autoria do professor encaminhados por correio eletrônico às participantes do curso; a "contextualização" da **política de educação ambiental da Secretaria que o promoveu**, procedida através de entrevista com as assessoras por ela responsáveis³⁰, das anotações feitas durante a participação no Seminário de Formação

²⁸ Por exemplo, um destes projetos tem recebido grande atenção por ser uma experiência de educação ambiental bem sucedida em uma área de reassentamento recente. Outro, por integrar com êxito a educação ambiental com a arte-educação.

²⁹ Mas que, certamente, extrapolam esse âmbito, como no caso de uma dessas "professoras-modelo" que é seguidamente convidada para dar palestras para variados públicos, relatando sua experiência com educação ambiental.

³⁰ Detive-me, também, em analisar alguns discursos relacionados a tais políticas no caderno temático dedicado à educação ambiental que foi publicado em 2002 pela SMED e distribuído aos professores e

Continuada que tratou da educação ambiental e de entrevistas com professores/as que desenvolvem projetos de educação ambiental considerados "exemplares"; e as **narrativas das professoras que participaram do curso** sobre suas experiências em educação ambiental, relatadas em entrevistas e visitas às escolas onde trabalham para conhecer os projetos que desenvolvem³¹. Ao conceber tais articulações que se interceptam a partir desse panorama de pesquisa que montei, as quais extrapolam os limites do curso, percebi que seria inviável acompanhar outros cursos.

Nas próximas seções deste capítulo desenvolvo algumas discussões a respeito das metodologias que inspiraram a realização do trabalho de campo dessa pesquisa.

OLHARES ETNOGRÁFICOS

Viajar e não ir, ficar e mover-se, deixar-se intimidar e aceitar o desafio, chegar perto e resistir, observar e preservar-se, sair sem chegar, experimentar sem sentir, sofrer sem odiar... (José Jorge CARVALHO, 2001, p.134).

Ao levar em consideração as incongruências que permeiam o trabalho etnográfico³², como as descritas na epígrafe dessa seção, os antropólogos contemporâneos têm dado ênfase a reflexões sobre questões tais como: o posicionamento do/a autor/a tanto na escrita quanto na realização do trabalho de campo; a subjetividade e a parcialidade que não têm como ser suprimidas dos estudos etnográficos – ao contrário, que têm sido cada vez mais valorizadas nestes estudos; a

professoras, no artigo "As vozes que falam da educação ambiental em cadernos pedagógicos" (SAMPAIO; WORTMANN, 2002).

³¹ Realizei as entrevistas no primeiro semestre de 2004. Fiz, no total, oito entrevistas: duas com assessoras da SMED responsáveis pela educação ambiental, duas com professores/as que desenvolvem projetos destacados e quatro com professoras que participaram do curso. O critério de escolha das professoras que participaram do curso que seriam entrevistadas baseou-se nas demonstrações de interesse pelo tema durante as aulas e no desenvolvimento de alguma atividade relacionada à educação ambiental. Dessas, duas eram professoras de ensino fundamental (uma de ciências e outra de filosofia) e duas, de ensino infantil (destaco que as duas eram vice-diretoras de suas escolas, o que não foi algo propositalmente escolhido). Entrevistei os professores em suas respectivas escolas e as assessoras, na SMED. O tempo de entrevista variou de, aproximadamente, trinta minutos a uma hora e meia.

³² Nas palavras de Luís Achutti e Maria Hassen (2004, p.287): "A etnografia é um método de pesquisa, razão de ser da antropologia e que implica a imersão do pesquisador no cotidiano do outro na busca daquilo que é singular do ponto de vista cultural, aquilo que organiza e dá sentido à vida de um determinado grupo social". Embora seja um método proveniente da antropologia, outras áreas disciplinares vêm incorporando uma abordagem etnográfica, tais como os estudos em comunicação, a pesquisa em educação e os estudos culturais.

procura por fazer despontar outras vozes no texto, além da voz do/a autor/a; a contextualização política das etnografias, entre diversos outros aspectos.

Essas inovações na abordagem etnográfica, as quais José Jorge Carvalho (2001) designa como metamorfoses do olhar etnográfico, relacionam-se principalmente com as diversas dinâmicas culturais em que cada pesquisador/a penetra (e que, por sua vez, também o/a penetram) ao interagir com as situações e ao transformá-las em texto. Ainda que não haja caminhos ou estratégias impostas por antecipação, algumas orientações podem ser incorporadas às necessidades de cada situação de pesquisa. Uma destas orientações diz respeito à reflexividade do/a pesquisador/a que, como indica Simon Gottschalk (1998), tornou-se praticamente uma questão de rigor na prática etnográfica, derrubando o mito do/a observador/a neutro/a e objetivo/a da narrativa científica. Greer (citado por GOTTSCHALK, 1998) indica que ser auto-reflexivo/a "significa que se sabe quem é e em que posição se fala, escreve e observa". Assim, Maurício Silveira (1998) avalia que incorporar uma postura reflexiva propicia que se alcance uma visão crítica não somente da construção da situação que está sendo investigada, como também dos modos como tal situação impacta a mirada do pesquisador. Entretanto, Gottschalk (ibid.) adverte que a reflexividade deve estar presente como um meio e não como um fim, de modo que o/a autor/a esteja presente no seu texto, mas que também dê espaço para os outros sujeitos com os quais interage.

O conhecido antropólogo Clifford Geertz (1989) define que a atividade do/a etnógrafo/a implica “estar lá”, no campo, realizando uma "imersão profunda". Então, um estudo etnográfico sério deve abranger a convivência com culturas diferentes³³, experiência *in loco* e registro detalhado dessas experiências. Tal atividade inclui, também, uma segunda tarefa igualmente importante que ocorre quando o/a etnógrafo/a volta para casa – para a sua cultura – e essa é “escrever aqui”, ou seja, envolve analisar as informações dos diários de campo, gravações, fotografias, as memórias, e transformá-las em um texto capaz de incorporá-las. Como destaca James Clifford (1992), “a escrita etnográfica inclui, minimamente, uma tradução de uma experiência a uma forma textual”(p.144).

Muito se tem interrogado, porém, sobre os modos de “estar lá” – como se portar na relação com o outro, o quê e como registrar, em que aspectos concentrar-se -, bem

como sobre as formas de “escrever aqui”): como transformar em texto os fragmentários registros, a desordem do acontecimentos e a interação com o outro. Esses questionamentos advêm em grande parte da influência dos "ventos pós-modernos", que também surtem efeitos na Antropologia³⁴. Longe de tentar encontrar respostas conclusivas, "os etnógrafos pós-modernos não advogam determinada forma de fazer e relatar a etnografia; em vez disso, são a favor da multiplicidade de abordagens" (FONTANA apud GOTTSCHALK, 1998, p. 207), sugerindo a validade acadêmica de se apostar em distintas possibilidades, tentativas que não pretendem estabelecer-se como fórmulas rígidas, pois a cada caminho empreende-se uma reinvenção.

Um dos principais alvos das críticas da antropologia pós-moderna é a "autoridade etnográfica" que, segundo Geertz (1989), refere-se à capacidade que os/as antropólogos/as têm de fazerem levar suas palavras a sério e que compreende a “capacidade de nos convencerem de que o que dizem é o resultado de haverem realmente penetrado (...) em outras formas de vida, de terem, de um modo ou de outro, verdadeiramente estado lá” (p. 58). Essa pretensa autoridade conferiria ao/à etnógrafo/a, o poder de generalizar, descrevendo o todo por suas partes e, ainda, alegando representá-lo sob o ponto de vista do nativo. O resultado de tal projeto consistiria em um texto coeso, coerente, sem ambigüidades, no qual a presença do/a antropólogo/a reduz tudo a sua própria voz (Teresa CALDEIRA, 1988), que, por sua vez, se ocultaria sob o abrigo da neutralidade científica.

Esta presença excessiva do/a autor/a corresponde, para Caldeira (op.cit.), a uma grande ausência: “a do questionamento sobre a sua inserção no campo e no contexto em que escreve” (p. 135). Os autores com os quais estou dialogando nessa seção aconselham que é preciso, portanto, fazer emergir nos textos outras vozes ou, pelo menos, vestígios desta dimensão polifônica inerente ao trabalho etnográfico, compreendido como “uma negociação construtiva que envolve, pelo menos dois, e habitualmente mais sujeitos conscientes e politicamente significantes” (CLIFFORD, 1992, p. 159). Gottschalk (1998), defende, inclusive, que se use imagens e discursos da mídia na construção dos textos etnográficos, já que vivemos saturados por esses

³³ Por outro lado, Latour e Woolgar (apud Daniela RIPOLL, 2003) sugerem que a etnografia “pode ser o meio através do qual nossa própria cultura é feita estranha para nós, permitindo novas descrições de mundo”.

³⁴ Ver, por exemplo, o livro "El surgimiento de la antropología posmoderna" organizado por Clifford Geertz e James Clifford (1992).

estímulos multimidiáticos que constituem "uma grande quota de matéria-prima que o indivíduo utiliza enquanto textos" (p.216).

Entretanto, mesmo que o texto etnográfico seja permeável a outras vozes, a outros pontos de vista, o/a etnógrafo/a é o/a autor/a, na medida em que seleciona os trechos, ordena-os, definindo o que neles entra e o que fica de fora, enfim, dando uma forma textual para o fluxo da experiência. Luís Henrique Santos (1998) reitera essas impressões quando argumenta que, mesmo que habitada pelos/as "outros/as" de seu trabalho, a voz do/a etnógrafo/a - autor/a é predominante, pois é ele/a que tece o texto. Nesse mesmo sentido, Caldeira (1988) enfatiza que:

o diálogo que interessa é aquele elaborado internamente pelo antropólogo e que marca o seu processo de conhecimento e de crítica. (...) o autor não dispersa a autoria, não a compartilha: vai para o centro da cena e domina a produção de enunciados. (p. 152)

Ao admitir que o/a etnógrafo/a protagoniza a produção de enunciados, a autora (op.cit.) está referindo-se a uma forma diferente de expressar autoridade nas etnografias, que procura "oferecer e sustentar as argumentações mediante a auto-reflexão e a intrusão calculada do etnógrafo" (George MARCUS e Dick CUSHMAN, 1992, p.185), estabelecendo, assim, uma *presença narrativa* (ibid.). Ou seja, não significa que o etnógrafo, movido por esses questionamentos, abdique da sua autoria. Seria uma grande inocência se imaginar que os outros da pesquisa estariam presentes no texto de uma forma transparente e não mediada. O que se problematiza é a capacidade do etnógrafo traduzir, explicar, descrever estes outros como eles "realmente" são. Assumir, então, uma presença narrativa pode contribuir para que o pesquisador se posicione como um componente importante da situação investigada – que é frequentemente desafiado pelo confronto com o outro - e não como um mero, e omitido, observador. E, além disso, ao transformar a experiência investigada - aberta, fugidia e ambígua - em texto – encadeado, organizado e coeso -, o/a etnógrafo/a está dando forma à realidade e mais sincero será esse texto, quanto mais explicitado ficar esse esforço de construção.

Busquei, assim, inspiração para empreender o meu trabalho de campo nestes autores que defendem etnografias "mais modestas quanto às reivindicações de possuírem a verdade e a autoridade, [só que] mais criticamente auto-reflexivas com respeito à subjetividade e mais autoconscientes das estratégias lingüísticas e narrativas" (GOTTSCHALK, 1998, p. 206).

Cabe considerar agora o quanto essas orientações foram importantes para o desenvolvimento do trabalho de campo que empreendi. Posso dizer que fui ao campo inspirada por um "olhar etnográfico", mesmo que não tenha realizado um estudo etnográfico "propriamente dito". Ou, valendo-me dos termos usados por Luís Henrique Santos (1998) e por Daniela Ripoll (2003), fiz uma *apropriação antropofágica* do método etnográfico. Repito que isto se deve ao fato de eu ter participado das atividades de um curso, uma situação pontual e com duração consideravelmente limitada, sendo, então, impossível realizar uma imersão tão profunda quanto a que requer um estudo propriamente etnográfico.

Quando acompanhei o curso, me sentia em uma posição desconfortavelmente híbrida, tal como assinalou Clifford (apud Teresa VASCONCELOS, 1996), de ser igual e ao mesmo tempo diferente dos/as "outros/as" de minha pesquisa (as alunas e o professor do curso). Igual, porque já fui (e, provavelmente, ainda serei) aluna de inúmeros cursos como este, bem como já participei da organização e realização de atividades como esta, dando aulas e palestras sobre educação ambiental. Ao mesmo tempo, estava desempenhando um papel diferente, o de pesquisadora, que não se encaixa nas categorias em que anteriormente tantas vezes eu me posicionara - eu não era aluna destes cursos, nem tampouco professora. Assim, nas anotações resultantes desta empreitada, registro os "dilemas" da difícil tarefa de conciliar o olhar da pesquisadora com o olhar da educadora ambiental, que muitas vezes entraram em conflito. Esta posição fronteiriça, conforme pude perceber, por exemplo, no trabalho de Ripoll (2003) e no de Santos (1998), provoca um certo mal-estar, inúmeros questionamentos e, talvez, como sugere Vasconcelos (1996), uma importante transformação pessoal. Nesta dinâmica, nada fica impune, nada permanece igual; as pessoas se modificam, os textos sofrem mutações – todos se modulam pela interação, pela ambigüidade, pelos conflitos.

Destaco, ainda, que os trabalhos realizados com orientação etnográfica na perspectiva da linha de pesquisa à qual me vinculo³⁵ são, em geral, combinados com análises discursivas centradas nos próprios diários de campo dos pesquisadores e também em documentos que circulam nos âmbitos das pesquisas, como evidencia Maria

³⁵ Posso citar, por exemplo, a dissertação de mestrado de Santos (1998), intitulada "Um olhar caleidoscópico para as representações culturais de corpo", realizado com uma turma de alunos de um supletivo e a pesquisa de doutorado, realizada a partir do acompanhamento das práticas relacionadas ao aconselhamento genético que acontecem em um hospital, que está sendo desenvolvida por Ripoll (2003), cuja proposta de tese intitula-se "Aprender sobre a sua herança já é um começo" – ou de como tornar-se geneticamente responsável"...

Lúcia Wortmann (2002). Este tipo de análise, como aponta Luke (citado por WORTMANN, op.cit.) oferece "um importante modo para lidar com textos e discursos educacionais ao focalizá-los não como artefatos explicáveis por referência a características essenciais de seus produtores, ou dos contextos em que foram produzidos, mas por vê-los como construtivos de formações, de comunidades e de identidades sociais dos sujeitos" (p.84).

Ao olhar deste modo para o diário de campo, busco relativizar a minha leitura, admitindo que entre o "estar lá" e o "escrever aqui" há uma grande distância, compreendendo que o que está registrado não são as coisas como *realmente* aconteceram, senão, a forma como filtrei os acontecimentos e transformei-os em um texto. Não há uma "pureza" nem mesmo em relação às falas dos sujeitos - que foram gravadas -, uma vez que, ao serem passadas da oralidade para a forma escrita e ao serem selecionadas frases que considere mais interessantes para montar o diário de campo, realizei inúmeras traduções. Assim, de acordo com Santos (1998),

o Diário de Campo, como o próprio nome sugere, é o "papel" onde se registra o que se passa, consigo ou com outros, é um misto de acontecimento e reflexão. Enquanto instrumento de análise etnográfica, ele guarda algumas destas características, ao mesmo tempo que as amplia, permitindo que, a partir de seus registros, se vá, nessas sucessivas aproximações, desenhando espaços, compondo arranjos, entretecendo os diferentes discursos que estão em operação na constituição das representações que se apresentam para nos compor (p.120).

DAS HISTÓRIAS QUE NOS FAZEM – A CONSTRUÇÃO NARRATIVA DA IDENTIDADE (E DA REALIDADE)

A coisa mais estranha é sem dúvida a mobilidade dessa memória onde os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois oferecem também o conjunto que esquecem; nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera. (Michel DE CERTEAU, 1994, p.165, grifo do autor)

Nesta seção que aqui se inicia, me proponho a articular algumas considerações sobre o uso de entrevistas e a construção de identidades por meio de narrativas, questões

que têm um relevo importante nessa investigação e que merecem, por isso, uma atenção especial. Ao reunir essas duas abordagens, quero discutir aspectos que me orientaram no desenvolvimento do trabalho de campo, mais precisamente, na realização de entrevistas, com a pretensão de fazer emergir questões relacionadas à constituição narrativa das identidades do/a educador/a ambiental. Busco, também, trazer questionamentos quanto ao uso de entrevistas, método que pode ser efetivamente problematizado como modo de levantar dados em uma situação investigativa. Pretendi fazer as entrevistas com alguns/algumas professores/as – e que analiso nos dois capítulos subsequentes - não para encontrar uma "verdade" que seria desvelada a partir das falas deles/as, mas para lidar com uma maior diversidade de significados a respeito da "fabricação" do/a educador/a ambiental, além dos que foram acionados durante o curso investigado.

Dessa forma, nas entrevistas que fiz, pretendia ouvir os/as professores/as contarem suas histórias de formação relacionadas à educação ambiental. Interessava-me – em grande parte motivada por textos de Jorge Larrosa (1996), Leonor Arfuch (1995, 2002a), Rosa Silveira (2002) e Isabel Carvalho (2003b), entre outros/as autores/as que poderia mencionar – atentar para os modos como os/as professores/as articulavam na narrativa estas histórias sobre suas formações; o que destacavam como importante em suas trajetórias; como apontavam relações de causa e consequência; como teciam temporalidades nestas histórias; enfim, como *fabricavam* narrativamente suas identidades de educadores/as ambientais. Nessa perspectiva, mais do que um conteúdo verídico supostamente correspondente a uma pretendida "realidade", o que me importava eram as “estratégias – *ficcionais* - de auto-representação. Não tanto a “verdade” do ocorrido, mas sua construção narrativa, "os modos de nomear(-se) no relato, o vai-e-vem da vivência ou da recordação, o ponto de vista, o deixado na sombra..." (ARFUCH, 2002a, p.60, grifo meu). Alguns/algumas dos/as autores/as citados/as acima (CARVALHO, 2003b; ARFUCH, 2002a; LARROSA, 1996) assinalam o caráter crucial que tem a narrativa na invenção/construção/fabricação identitária³⁶.

“À pergunta sobre quem somos só podemos responder contando alguma história” (LARROSA, 1996, p.470). Larrosa (idem) também diz que as histórias que contamos, nas quais nos construimos, são constituídas na relação com as histórias que já ouvimos e lemos e, enquanto seguirmos conhecendo novas histórias (ou seja, enquanto

vivermos), não cessaremos de refazer a nossa própria história. “O que somos é, portanto, um fenômeno de intertextualidade” (ibidem, p.472). Mas as relações de intertextualidade das nossas histórias com as outras histórias que nos são significativas e que participam da construção de nossas identidades são variadas, compreendendo tanto a possibilidade de mesclar essas outras histórias às nossas pela incorporação de seus elementos, quanto a possibilidade de tomá-las como modelos que nos sirvam de referência para as histórias que compomos. Além disso, podemos ver essas histórias como "contra-exemplos", negando-as, o que, de qualquer modo, evidencia sua importância para a construção das nossas histórias. É possível, ainda, mencionar o “risco” de, em não raras ocasiões, estas histórias colocarem as nossas próprias histórias em suspenso, desestabilizando-as e forçando-nos a reconstruí-las (e, neste processo, reconstruir-nos). Por outro lado, as histórias (ou os acontecimentos) somente terão sentido para nós em relação a outras histórias ou acontecimentos que já nos constituem. Assim, “é em uma trama que articulamos os acontecimentos de nossa vida em uma seqüência significativa. E é também em uma trama que construímos nossa própria continuidade ou descontinuidade, ao longo dos acontecimentos da nossa vida” (op.cit., p.469).

Embora vivamos mergulhados em um mar de histórias que se propagam alucinadamente nessa era midiática, além de também sermos interpelados pelos mais diversos acontecimentos ao longo da nossa existência, é necessário salientar que há um horizonte de possibilidades, um contexto de inteligibilidades, que delimitam as histórias que podemos – e devemos – contar e os acontecimentos que nos é lícito vivenciar ou, ao menos, tornar públicos. Isto é, não é de qualquer maneira que podemos narrar-nos. É, pois, preciso considerar que

a história das formas com que os seres humanos têm construído narrativamente suas vidas é também uma história dos procedimentos de poder que fazem os seres humanos contarem suas vidas de determinada forma, em determinados contextos e com determinadas finalidades (LARROSA, op.cit., p.478).

Nesse sentido, Carvalho (2003b) destaca que, ainda que os sujeitos sociais sejam ativos narradores, eles também são narrados, pois “são formados pelas estruturas narrativas dominantes de seu tempo” (p.296), da(s) cultura(s) que partilham e dos

³⁶ Cabe salientar que esses/as autores/as referenciam a relevância do conceito de “identidade narrativa” desenvolvido por Paul Ricoeur.

espaços em que circulam. Essa autora (ibid.) aborda especificamente a construção narrativa de um tipo ideal com relação a pressupostos ambientais, o qual ela define como “sujeito ecológico”, observando que nessa operação instauram-se sentidos que demarcam o próprio campo ambiental. Inversamente há, no campo ambiental, uma trama discursiva finita, mesmo que bastante heterogênea, que condiciona as possibilidades das narrativas identitárias relacionadas a esse campo. Ao invés dessas alternativas serem excludentes, elas se sustentam reciprocamente - são interdependentes.

Mesmo que limitada às formações discursivas de uma determinada época e de uma determinada cultura, nossa história continua sendo "muitas histórias", porque a contamos para outros/as, adaptando-as ao/à destinatário/a, e o modo como as estes/as lêem/ouvem, não é o mesmo modo como nós as lemos/ouvimos (LARROSA, 1996). Além disso, esses/as outros/as que lêem/ouvem nossas histórias podem recontá-las de modos ainda mais distintos (como farei com as narrativas contadas pelos/as professores/as durante as entrevistas e com as falas registradas durante o curso). Portanto, “nossa história é sempre uma história polifônica” (idem, p.475).

E, acrescentando ainda mais complexidade ao que está sendo discutido, é preciso assinalar que há múltiplas vozes no próprio relato que contamos: autor, narrador e personagem não coincidem (Larrosa, 1996); se não fosse assim, todas as histórias que contamos seriam iguais. A contínua auto-interpretação a que estamos submetidos a cada vez que contamos nossas histórias estancaria e nenhuma história ou acontecimento nos faria repensar e refazer a nossa própria história. Mas, felizmente, isso é impossível, essa identidade plena entre autor, narrador e personagem encontra lugar apenas em determinados discursos essencialistas e, mesmos nestes, o que há é uma tarefa interminável da narrativa que produz identidades sempre inconclusas. Essa disjunção entre o sujeito e o *si mesmo* que é narrado faz com que o relato autobiográfico não espelhe o eu, mas produza-o, invente-o (CARVALHO, 2003b). É, portanto, “a multiplicidade de relatos, suscetíveis de enunciação diferente, em diversos registros e co-autorias (...), o que vai construindo a urdidura reconhecível como “própria” mas definível apenas em termos relacionais” (ARFUCH, 2002a, p.99).

Narrativas no jogo da entrevista

O que assegura a existência e, inclusive, a popularidade dos gêneros autobiográficos é essa ilusão de presença, de referencialidade (em relação à realidade), que lhes é característica³⁷, argumenta Arfuch (2002a). Esse efeito é potencializado quando se trata da entrevista, já que essa é “ancorada na palavra dita em uma relação quase sacralizada” (ibid., p.117), marcada pela proximidade, pelo testemunho da voz, pela “imediatez do sujeito em sua corporeidade” (p.119). E, por mais que essa ilusão biográfica³⁸ seja fundamental para a constituição do próprio eu, Arfuch (ib.) alerta que o/a pesquisador/a não deve ser ludibriado por ela, confiando na transparência das narrativas com que trabalha e partindo inadvertidamente para a interpretação do seu conteúdo como se essas fossem o retrato incontestado de uma verdade, tomando-as, também, como emblemáticas ou exemplares.

Buscando reunir algumas orientações relacionadas ao uso de tal metodologia nas ciências sociais (e, poderíamos generalizar, para as ciências humanas), Arfuch (ibid.) indica quatro premissas implicadas na construção do relato biográfico, as quais permeiam, também, a cena da entrevista. São essas: a vida tomada como unidade inteligível não existe fora do relato, mas se constrói na situação comunicativa; a existência de muitas histórias possíveis, sendo que nenhuma delas pode reivindicar maior legitimidade do que as demais; a vida pode assumir diversos sentidos de acordo com a forma dos relatos; e, por fim, as identidades dos personagens são forjadas nas tramas destas histórias.

É tão peculiar a situação da entrevista que algumas autoras, ao referirem-se a esse gênero³⁹, valem-se de metáforas, tais como "arena de significados" e "jogo interlocutivo", utilizadas por Rosa Silveira (2002); ou "encenação" e "campo de batalha", como sugere Arfuch (1995); ou "conversa controlada", proposta por Judith

³⁷ “O avanço da mídiatização e suas tecnologias de “ao vivo” fizeram com que a palavra biográfica íntima, privada, longe de circunscrever-se aos diários secretos, cartas, rascunhos, escritos elípticos, testemunhos privilegiados, esteja presente, até a saturação, em formatos e suportes em escala global” (ARFUCH, 2002a, p.117).

³⁸ Arfuch (2002a) destaca que, ainda que a entrevista seja um gênero eminentemente biográfico, ela não chega a ser um território estável, mas é composta por *momentos autobiográficos*, os quais seriam seu clímax.

Hoffnagel (2002). Essas expressões usadas para descrever a interação que ocorre na entrevista pretendem demarcar uma tensão que é constitutiva de tais situações, na relação entre entrevistador/a e entrevistado/a, que é fortemente demarcadora deste gênero discursivo: um/a pergunta e outro/a responde; mesmo que haja a possibilidade de se inverterm tais papéis, de se subverterm as regras do jogo, as regras e os papéis existem e são produtivos (produzindo, inclusive, transgressões). Assim, a entrevista é um gênero paradoxal, visto que simula uma espontaneidade correlata à conversa cotidiana, mas, ao contrário, apresenta um ritual altamente normalizado, que supõe uma “estandardização temática e de procedimentos” (ARFUCH, 2002a, p.124).

É dessa tensão, proveniente da relação entre entrevistador/a e entrevistado/a, que se obtém o resultado da entrevista, podendo-se dizer que este é *co-produzido*, não sendo, como se pode pretender principalmente em alguns usos científicos, algo de autoria apenas do/a entrevistado/a, onde a atuação do entrevistador/a seria minimizada à de “um mero instrumento de extração de verdades” (SILVEIRA, 2002, p.134). Logo, “aquilo que o investigador vai buscar não se encontra *performato* em nenhum outro lugar” (ARFUCH, 2002a, p.200, grifo meu), mas se produz pela interlocução, na interação intersubjetiva das memórias do/a entrevistado/a com as vontades de saber encorpadas em perguntas do/a entrevistador/a.

Procuo olhar, então, para as entrevistas, já transcritas e impressas, realizadas em minha pesquisa, não como um produto concluído e independente da situação, objeto inerte passível de ser analisado; mas, ao invés disso – e, sem dúvida, influenciada pelas considerações feitas por Arfuch (2002a) –, tento tratá-las como algo que não pode ser fechado, da mesma forma que as narrativas identitárias, cujo resultado final é provisório, fragmentário, incompleto. A ênfase na análise da entrevista, sob esta perspectiva, recai, assim, não tanto nos dados coletados como meios para obter informações sobre o "objeto" de estudo, mas na situação de interação como objeto de análise (ALASUUTARI, 1995). Vai-se em uma direção oposta às abordagens tradicionais que, nas palavras de Silveira (2002), buscam incessantemente,

"limpar" a conversa dos traços da subjetividade, "tirar a poeira" das hesitações, dos mal-entendidos, das repetições, das fugas aos tópicos, dos subterfúgios discursivos, dos desencontros conversacionais... como se,

³⁹ "Pensar a entrevista como gênero discursivo é atender à situação comunicativa, seus interlocutores, o "pacto de cooperação" que se estabelece entre eles (inclusive quando é para discordar), suas regras e suas infrações" (ARFUCH, 1995, p.27).

retirado o desejável invólucro de papel pardo da circunstância, chegássemos, enfim, ao autêntico e precioso "presente": a verdade (p.124).

Abandonando a necessidade de fazer essa "faxina" a fim de exorcizar as "impurezas" / ambigüidades que permeiam estas situações comunicativas, passa-se a atentar para as "lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados" (ibid., p.130), que não são transcendentais, mas que estão embebidas nos discursos de seu tempo e atravessadas por relações de poder. Assim, a relação entre entrevistador/a e entrevistado/a não se constitui da mesma forma em todas as situações, pois, mesmo que haja, inicialmente, um poder maior detido pelo/a entrevistador/a, o qual elabora um roteiro que supostamente conduz a conversa, há, nessa interação, uma ampla margem de negociação, dado que o/a entrevistado/a pode subverter o caminho previamente traçado, fugir do assunto, responder o que lhe apraz ou até não compreender o que o/a entrevistador/a lhe propõe.

Além disso, não posso deixar de mencionar aquele típico desconforto que costuma acometer ambos/as os/as protagonistas de tal situação que, indubitavelmente, pode ser equiparada a uma encenação, com a ressalva de que para a entrevista não são realizados ensaios, não há falas preconcebidas, memorizadas, mesmo que haja, ao mesmo tempo, um roteiro a ser seguido, permeado por mútuas expectativas e negociado a cada instante.

Na próxima seção, faço uma reflexão sobre o uso da palavra de outros/as, a palavra que não me pertence, na pesquisa. Esse é um texto repleto de questionamentos, onde não me preocupo em fazer proposições ou recomendações, mas levantar dúvidas, impasses e interrogações.

COMO LIDAR COM A PALAVRA QUE NÃO É MINHA?

Não esquecer de levar para a entrevista: roteiro com as questões, termo de consentimento informado, autorização da Secretaria de Educação para fazer a pesquisa na escola, caderno de campo, canetas, gravador, fitas cassete, pilhas sobressalentes, gentileza, disposição, o máximo de argúcia....

Preparativos para as entrevistas com os/as professoras, esses *outros* que quero pesquisar, conhecer, narrar... Tudo deve estar sob controle, previsto. No encontro com as professoras, em meio à balbúrdia da escola, uma conversa planejada, mediada,

incentivada e controlada: pesquisadora e pesquisado/a (e gravador, um terceiro componente dessa "conversa" que não passa incógnito) em um contato permeado por mútuas expectativas, assimetrias de posição, inseguranças (veladas ou não). Em alguns momentos a conversa embala, permeada por risadas e pela escuta atenta; os/as participantes até se esquecem, por instantes, da existência de um roteiro a ser seguido e da incômoda presença do gravador; mas não tenhamos a ilusão de que seja esse um bate-papo descontraído: enquanto a pesquisadora ouve, pensa nos rumos que a entrevista pode tomar, que "ganchos" podem ser puxados para que o/a professor/a está que falando aborde temas que interessem à pesquisa, como articular a sua fala a próxima questão ou, ainda, "isso vai dar uma análise interessante!". O que o/a professor/a entrevistado/a está pensando, não se pode adivinhar, mas nada me impede de conjecturar: "será que isso não vai acabar logo? Quero tanto ir para casa!" ou "por que ela está insistindo nessa pergunta?"... Findo o encontro, despedem-se e seguem suas vidas. Daquele contato, restam algumas lembranças difusas, anotações feitas pela pesquisadora e ... uma fita gravada!

Ficam presas na fita as falas, as pausas, as vacilações, mas não os gestos, olhares e expressões. Mesmo com esse primeiro "filtro", há a ilusão da presença, a crença de se ter o instante fixado naquela fita magnética. Depois, vem o fastidioso trabalho de transcrição: por mais que se procure na escrita reproduzir elementos não verbais como silêncios, balbucios e risadas, são "apagadas" (ou adequadas à escrita) as marcas de oralidade e realizadas seleções que salientam alguns aspectos das falas gravadas e outros não, de modo que toda transcrição não deixa de ser uma interpretação e uma tradução. E, por fim, as falas transcritas são lidas, relidas, destrinchadas, desmembradas, isoladas, translocadas, inseridas, comentadas, publicadas, armazenadas, citadas; o suposto instante apreendido transfigura-se e passa a fazer parte de outro (con)texto.

Frente a todos esses procedimentos tão naturalmente assimilados ao fazer acadêmico (ou à grande parte dele) e mesmo assumindo-se uma visão crítica em relação à pretensa espontaneidade das enunciações no momento da entrevista, ao seu suposto valor irreduzível de verdade, à crença da palavra gravada como testemunho vivo da interação, à atribuição de um papel secundário e meramente mecânico ao trabalho de transcrição e à manipulação fragmentadora das falas transcritas como conteúdos demonstrativos, emerge a pergunta: *o que fazer com a palavra do Outro?* E mais: há como, ao lidar com a palavra do outro, não enclausurar os sentidos? Como não

cristalizar o devir narrativo do/as professores/as? Como não cristalizar o meu devir narrativo quando escrevo sobre o devir narrativo dos/as professores/as? Se as identidades estão sendo produzidas por meio das narrativas cada vez de uma maneira diferente na relação intertextual com as histórias que recebemos, como não colocar um ponto final nas narrativas destes/as professores/as? Se "nossa história é muitas histórias" (LARROSA, 1996, p.474), como não transformar as histórias ouvidas dos/as professores/as em uma única história? Talvez todas essas questões possam, de alguma forma, ser resumidas em só uma: como, na pesquisa, não transformar o *outro* investigado no *mesmo*? É "necessário que faltem as categorias para que não se falte ao outro; porém para que não se falte ao outro, é necessário que esse se apresente como ausência (...)" (DERRIDA, 1997, p.139). A pergunta, então, desdobra-se em outra: como lidar com a necessária mas impossível tarefa de falar/escrever as palavras alheias, as palavras do *outro* sem rotular, sem nomear este *outro*, sem anular seu mistério, sem transformá-lo em presença? Sem a pretensão de encontrar respostas ou soluções, contendo-me em trazer algumas divagações, inspirações, murmúrios que, talvez, acentuem as dúvidas e as incertezas e façam eclodir mais questionamentos.

★ ★ ★

"Pero también se puede devenir escritor en el curso del trabajo con estas historias"
(ARFUCH, 2002a, p.193).

A consideração contida na frase acima pode reverberar em tentativas de escrita que não se deixem iludir ante a transparência da palavra e, com isso, a super-valorização do seu "conteúdo", mas que se mostre mais aberta ao *acontecimento da palavra*: da palavra dos/as professores/as e da minha palavra sobre a palavra dos/as professores/as. Entendo acontecimento como o que não pode ser previsto, nem compreendido, nem especificado, nem controlado, nem classificado; é o que escapa a qualquer tentativa de apreensão. Esta parece ser uma forma de pensar uma escrita (e uma pesquisa) que não cristalize(m) o devir narrativo: como "um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir" (LARROSA, 2001a, p.285). Não posso deixar de transcrever algumas palavras sobre a palavra que, nesse contexto, contribuem para uma meditação sobre a escrita e a pesquisa:

(..) dar uma palavra que não será a nossa palavra nem a continuação da nossa palavra, porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra ou a palavra por vir (op.cit., p.289).

Escrever é dar a palavra. Palavra que já não é minha, que já é outra: palavra por vir. Portanto, qualquer tentativa de domínio sobre a escrita, de fechamento de sentidos em uma linearidade explicativa é vã; as palavras são ofertadas ao outro e não podemos determinar o que estes vão fazer com elas. Da mesma maneira que as palavras ditas pelos/as professores/as durante as entrevistas, foram-me doadas (e não só a mim), já não lhes pertencem, mas também não me pertencem. Mesmo assim, posso experimentar posicionar-me em relação a essas palavras doadas de diferentes formas: a partir de uma suposta autoridade acadêmica, que *coleta* estas vozes como *dados*; ou através de um jogo de espelhos que pretende anular as diferenças entre quem pesquisa e quem é pesquisado, resultando, muitas vezes, em uma *participação compulsória*; ou por meio da tentativa de exercitar uma *escuta plural*, conforme propõe Arfuch (2002a), que não busca isolar o conteúdo do ato enunciativo, mas encarrega-se de construir tramas de sentido a partir da negociação e confrontação que se dão no devir do diálogo - apesar de estarem em jogo estratégias de registro, como a gravação e a escrita -, atentando não apenas para o que é falado, mas também para os silenciamentos, as pausas e os esquecimentos.

Além disso, interessa-me pensar essas narrativas identitárias - que foram gravadas e transcritas: transpostas da fala para a escrita; supostamente fixadas - como rastros deixados na areia, logo desfeitos sob o ir e vir das ondas: "presença feita de ausência, onde a ausência na verdade se funde na presença em um presente que se faz a cada novo instante" (Adriana AMARAL, 2000, p.34). O rastro⁴⁰, como metáfora, remete ao que está presente e ausente, legível e ilegível, no recordar que acontece em forma narrativa, onde o presente refigura o passado narrado, presente que também é rastro, já que se apaga logo após inscrever-se. Estes rastros de memória, por terem sido registrados, estão e estarão presentes em outros contextos, "prescindindo da presença de quem fala" (op.cit., p.37) e de quem escreve e, por isso, estabelecem um modo diferente de presença. Estes novos modos de presença, materializados na escrita do diário de campo, na transcrição das fitas, nas análises destes materiais, na dissertação e nas

⁴⁰ Alguns tradutores optam por traduzir a palavra francesa *trace*, que é um conceito desenvolvido por Jacques Derrida, por "traço" e outros por "rastro".

publicações, são feitos de ausências: da ausência dos rastros, dos sujeitos, da cena da enunciação.

No espaçamento que se produz entre os rastros insondáveis do que é narrado pelos/as professores/as entrevistados/as e o que é escrito por mim no fazer da pesquisa, multiplicam-se os espaços de sentido, levando-me a formular uma série de questionamentos: como não dar cabo dessa disseminação de diferenças que permeia todos processos comunicativos? Como resistir à tentação de anti-babelizar, tornando legíveis e compreensíveis as narrativas dos/as professores/as ao direcioná-las para o que me interessa discutir na pesquisa? Serei capaz de uma escrita que não seja um lastro e cristalice o devir narrativo dos/as professores/as, mas que se abra para os sentidos plurais que estas narrativas ensejam, sem querer tudo esgotar, explicar, totalizar? Quais possibilidades de lidar babelicamente com essas narrativas em um permanente trabalho de tradução que, ao mesmo tempo em que é necessário, consiste em uma tarefa impossível? Poderei saldar essa dívida impagável⁴¹ que me engaja às falas das professoras?

Se a tradução não se limita às operações que se dão entre diferentes idiomas, mas acontece em todos os atos comunicativos, e se traduzir não é dar cabo das diferenças ("anti-babelizar"), mas "babelizar", ou seja, aprofundar "as estratégias disseminadoras e pluralizantes da língua mesma" (LARROSA, 2004a, p.83), como abordar o resultado escrito desse meu encontro com os/as professores/as: as anotações de campo e as transcrições das entrevistas (e tudo o mais que for produzido a partir destas)? Quais possibilidades de não se tratar esses registros como um testemunho fiel do momento de contato, marcado pela ilusão da presença, mas como trabalho de invenção e tradução, que pluraliza comunicando e comunica pluralizando?

“O tradutor é endividado, ele se apresenta como tradutor na situação da dívida; e sua tarefa é de *devolver*, de devolver o que devia ter sido dado” (DERRIDA, 2002, p.27, grifo do autor). Por mais que a escuta seja plural, por mais que as narrativas sejam rastros, por mais que a palavra seja acontecimento, há sempre dívida, traição e exílio indissolavelmente ligados à tarefa da tradução que nos é requerida todas as vezes em que nos comunicamos. Esta é a condição babélica das línguas, não apenas entre as

⁴¹ “A tradução torna-se a lei, o dever e a dívida, mas dívida que não se pode mais quitar” (DERRIDA, 2002, p.25).

línguas, mas de qualquer língua *em si*⁴². Mas lembremos que "o tradutor não trabalha para borrar a diferença, mas para fazê-la produzir" (LARROSA, 2004a, p.84). O que produz a tradução? O que se produz quando traduzo as narrativas das professoras na minha pesquisa? Não se produz uma restituição, nem uma reprodução do "original", mas um crescimento, no qual ele "sobrevive e se transforma" (DERRIDA, 2002, p.46). São produzidos, assim, outros sentidos e essas transmutações dão nova vida às palavras "originais". Não havendo um sentido original a ser restituído, o tradutor deve "absolver-se a si mesmo de sua própria dívida" (idem, p.47). Ou seja, não se trata de resignar-se em relação à condição babélica da língua, muito menos de lamentar essa sua condição, mas, sim, de habitá-la, desfrutando do desarraigo, do exílio e da perplexidade que ela produz. Exílio e desarraigo que são irrevogáveis: "Babel é o mito da perda de algo que talvez nunca tenhamos tido" (LARROSA; SKLIAR, 2001, p.21).

- Você viaja para reviver o seu passado? – era, a esta altura, a pergunta do Khan, que também podia ser formulada da seguinte maneira: - você viaja para reencontrar o seu futuro?

E a resposta de Marco:

- Os outros lugares são espelhos em negativo. O viajante reconhece o pouco que é seu descobrindo o muito que não teve e o que não terá. (CALVINO, 1990).

⁴² "Não há língua: há traduções permanentes e impossíveis" (anotação feita em aula do Prof. Carlos Skliar).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTUDOS CULTURAIS: ARTICULAÇÕES E DESLOCAMENTOS

... o modelo dos modelos almejado por Palomar deverá servir para obter modelos transparentes, diáfanos, sutis como teias de aranhas; talvez até mesmo para dissolver os modelos, ou até mesmo para dissolver-se a si próprio.
(CALVINO, 1994, p.99)

Um desafio que permeou (e arrisco dizer, inclusive, que sustentou) todo o empreendimento desta pesquisa foi pensar a educação ambiental a partir dos estudos culturais ou, ao menos, possibilitar um "olhar" para determinadas formas de fazer educação ambiental mediado pelas lentes teóricas dos estudos culturais. Enfatizar a mediação feita por tais lentes (dentre muitas outras que constituem meus modos de ver) faz-se imprescindível para que fique *claro* (como é difícil escapar das metáforas visuais!) que o olhar que dirijo para algumas práticas de educação ambiental não pretende refleti-las, revelá-las, esclarecê-las, nem tampouco desvendá-las, pois não as vejo como ocultas ou camufladas por nenhum artifício ou manobra intencional ou ideológica. Como indica Santos (1998), "o olhar é sempre constituidor daquilo que vê e, portanto, situado pelas formações discursivas de sua época" (p.16), as quais chamei, simplificadamente, de "lentes". É preciso lembrar, no entanto, que, em uma mesma época, coexistem (nem sempre pacificamente) múltiplas lentes – ou formações discursivas, como também refere Santos (op.cit.).

Assim, posso dizer que, ao lançar estes olhares para a atividade que investiguei, estou produzindo⁴³ uma determinada forma de *praticar* educação ambiental em *articulação* com os estudos culturais, como também estou efetuando um modo de *operar* com os estudos culturais, *articulando-os* à educação ambiental. Ainda que, a meu ver, esta abordagem a partir da qual estou lidando com esse campo diferencie-se consideravelmente de grande parte das pesquisas nele realizadas, reitero o argumento de que a leitura proveniente dos estudos culturais pode ser aceita/validada/legitimada como um modo de fazer educação ambiental⁴⁴.

Quais seriam os desdobramentos produzidos por essa articulação entre estudos culturais e educação ambiental? No primeiro capítulo registrei que os efeitos de tal

⁴³ É importante destacar que não é apenas a minha pesquisa que tem articulado educação ambiental aos estudos culturais. Há uma série de outros estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS) que se dedicam a articular esses dois campos. Ver, por exemplo, as pesquisas de Leandro Guimarães (1998, 2004), Marise Amaral (1997a, 2003), Eunice Kindel (2003), Maria Cecília Braun (1999) e Cristiane Ferstenseifer (2003). Além disso, menciono também as pesquisas que têm sido desenvolvidas por Maria Lúcia Wortmann (2004; no prelo).

⁴⁴ Não posso deixar de reconhecer que essa discussão corresponde, também, a uma intenção de "marcar território" no campo da educação ambiental. Considero importante mencionar que, no III Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, realizado na cidade de Erechim, em 2004, um dos colóquios de pesquisadores teve o tema "Estudos Culturais e Educação Ambiental", no qual foram apresentados três textos relacionados ao tema. Um dos textos, do qual fui uma das autoras, objetivava, justamente, versar sobre a relação entre estes campos, intitulando-se "Praticando estudos culturais em articulação com a educação ambiental" (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2004).

esforço provocaram-me uma certa crise identitária, desconstruindo certezas e gerando uma série de questionamentos. Neste capítulo, pretendo discutir alguns outros deslocamentos, rupturas e possibilidades engendrados pela articulação que estou estabelecendo entre esses campos em uma dimensão mais abrangente, que irá "abrir caminhos" para as análises desenvolvidas nos capítulos posteriores.

NOS LIAMES DOS ESTUDOS CULTURAIS

Não tentarei responder aqui o que são os estudos culturais. Muitos/as foram os/as pesquisadores/as que já argumentaram que esta questão não tem uma resposta simples e que ela talvez até nem tenha resposta. Os trabalhos abrigados sob o termo "estudos culturais" são tão heterogêneos, dedicam-se a temas tão diversos, valem-se de métodos e teorizações pertencentes aos mais variados campos do conhecimento – e, isso, provavelmente implicaria a recusa em encerrá-los em uma pergunta do tipo "o que é". Como destacaram Marisa Costa, Luís Henrique Sommer e Rosa Silveira (2003), por situarem-se na confluência de vários campos do conhecimento já estabelecidos, buscando inspiração em diferentes teorias, os estudos culturais rompem lógicas cristalizadas, hibridizando concepções consagradas. Contudo, alguns aspectos podem ser mencionados para que se tenha uma idéia, mesmo que um tanto genérica, a respeito desse emaranhado teórico.

Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (1995) assinalam que o que impulsiona os estudos culturais é "identificar e articular as relações entre cultura e sociedade" (p.14). Muito embora no entender de Richard Johnson (1999) o termo "cultura" seja uma categoria muito pouco precisa, ele merece e tem recebido grande atenção por parte dos intelectuais que, de alguma forma, relacionam-se com as tematizações desenvolvidas nos estudos culturais⁴⁵.

⁴⁵ Creio ser conveniente destacar que, quando me refiro aos "estudos culturais", não estou fazendo menção apenas a sua tradição britânica, relacionada principalmente às pesquisas desenvolvidas no *Centre for Contemporary Studies* da Universidade de Birmingham (Inglaterra), onde foi cunhado o próprio termo "estudos culturais"; mas também a outras vertentes geopolíticas que poderiam, com algum esforço, ser vinculadas aos estudos culturais, ainda que não sejam tributárias da abordagem britânica. Há desdobramentos dos estudos culturais nos Estados Unidos, Austrália, Ásia e América Latina. As perspectivas teóricas que têm sido desenvolvidas por pesquisadores/as latino-americanos/as demarcam a autonomia frente à abordagem britânica, questionando, inclusive, a sua inserção em um âmbito dos estudos culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Darei um destaque maior a algumas

Um dos aspectos apontados por estes autores se relaciona a um deslocamento radical ocorrido na compreensão de "cultura" que, como indica Alfredo Veiga-Neto (2003), por muito tempo foi pensada como singular, única e universal, pois referia-se estritamente a tudo aquilo que a Humanidade herdara de "melhor" no âmbito artístico, patrimonial e dos costumes. Cultura seria, a partir deste entendimento, sinônimo de cultura erudita, fortemente vinculada a uma tradição européia. Assim, fazia sentido a distinção entre "alta" e "baixa" cultura, sendo a primeira tomada como modelo a ser seguido, como algo a ser cultivado⁴⁶ (op.cit.). Mais intensamente a partir do início do século XX, o termo Cultura (no singular e iniciando com letra maiúscula) sofreu uma série de desconstruções que levaram a sua *proliferação semântica* (op.cit.), passando a ser melhor compreendido no plural, visto que "incorpora novas e diferentes possibilidades de sentidos" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Tais desconstruções estão intimamente relacionadas com a crise de referenciais da Modernidade, como assevera Veiga-Neto (2003). Essa pluralização vem acompanhada de uma vasta gama de adjetivações (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, op.cit.), de modo que podemos falar, por exemplo, de cultura *black*, cultura *teen*, cultura da TV, cultura da moda, cultura ecológica, cultura da saúde... Ou, como sintetiza com alguma ironia Terry Eagleton (2004), "onde antes "cultura" significava Bach ou Balzac, ela se ampliou para incluir a cultura da praia, a cultura policial, a cultura dos surdos, a cultura da Microsoft, a cultura *gay*, a cultura dos pára-quedistas e assim por diante" (p.1).

Essa pluralização no entendimento de cultura é discutida por Stuart Hall (1997b) em um artigo cujo título, muito sugestivo, é "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo". Nele, Hall (op.cit.) argumenta que vivenciamos uma *virada cultural*, no sentido de que a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, mediando tudo. Isso evidencia um alargamento da própria noção de cultura a "um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas" (ibidem, p.32), permitindo concluir que "*todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão 'cultural'" (ibid., destaque do autor). Essas "revoluções culturais" são, em grande parcela, decorrentes da intensa penetração das tecnologias e da informação nas vidas das pessoas, inserindo-se nos mais íntimos redutos da vida cotidiana. É importante

discussões desenvolvidas por tais autores/as latino-americanos/as nos próximos dois capítulos dessa dissertação.

⁴⁶ Para maiores detalhes, ver o artigo "Cultura, culturas e educação" (VEIGA-NETO, 2003).

destacar que o autor (ibid.) não identifica essa disseminação de formas culturais, potencializada atualmente pela amplitude da ação dos meios de comunicação, como o único fator responsável por essa "virada cultural" da qual participamos. Essa seria, conforme define Hall (op.cit.), a sua dimensão substantiva que equivale à importância fundamental que a cultura tem assumido em relação à estrutura e à organização da sociedade, tanto em uma escala global, quanto em um nível mais microcômico das vidas cotidianas. Mas, por outro lado, a virada cultural compreende também uma virada epistemológica processada na direção que estou tentando seguir ao discutir a centralidade da noção de cultura para a abordagem das práticas sociais de modo geral (que, no caso dessa dissertação, incluem as práticas de educação ambiental que estou examinando). Ou seja, a cultura passou a receber uma atenção muito mais significativa das ciências humanas do que vinha recebendo anteriormente, graças ao reconhecimento da sua importância na constituição da vida social (ibidem).

Dessa forma, cultura passa a ser entendida, também, como os significados partilhados entre os membros de uma sociedade ou grupo e, como observa Maria Lúcia Wortmann (2004), dessa forma ela se converte em um espaço de lutas, negociação e conflitos em torno da imposição de tais significados. Buscando sintetizar, poderíamos dizer que significado é tudo aquilo que nos habilita a dar sentido à "realidade". E, ainda, que os significados "organizem e regulem as práticas sociais, influenciam nossas condutas e, conseqüentemente, têm efeitos reais, práticos" (HALL, 1997a, p.2). Além disso, como acrescenta Hall (op.cit.), os significados são construídos, produzidos, nas práticas de significação que constituem as diferentes culturas, necessitando ser ativamente "lidos" ou "interpretados".

Ainda no sentido de trazer mais alguns sentidos atribuídos à cultura, Nelson, Treichler e Grossberg (1995) indicam que ela corresponde tanto a "uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto [a] toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante" (p.14). É, certamente, interessante a indicação feita por Eagleton (2004) de que, "diferentemente da álgebra, a cultura é algo que você aprende, não por meio do estudo [havendo a grande probabilidade de vir a esquecer-se logo em seguida!], mas pela participação" (p.1).

Assim, de modo geral, pode-se dizer que os estudos culturais concebem a cultura como

um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos podem ser. A cultura é um jogo de poder. Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural (SILVA, 1999, p. 134, grifo meu).

Mas, afinal, qual a relação dessas considerações sobre cultura com a educação ambiental? Para operar aproximações entre esses âmbitos é preciso salientar que a educação ambiental vem adquirindo uma dimensão cada vez mais relevante nas diferentes instâncias culturais a que temos acesso atualmente: seja por sua inserção crescentemente acentuada nos currículos escolares, seja por imiscuir-se aos discursos midiáticos, seja, também, por fazer-se necessária em empresas – tanto como estratégia de *marketing* quanto por exigência externa para fins de obtenção de certificação ou licenciamento de atividades, por exemplo – ou, ainda, por impregnar os enunciados e as intervenções feitos por órgãos governamentais ou organizações da sociedade civil. Dessas e de tantas outras situações que creio não ser necessário aqui mencionar, depreendo que os discursos da educação ambiental ostensivamente nos interpelam em nosso cotidiano, influenciando (e regulando) nossas formas de olhar, de pensar e de agir.

Destaco que essa expansão da educação ambiental é algo relativamente recente; podemos dizer que emerge na década de 1970, conquistando mais espaço a partir do início dos anos 90. Entretanto, esse fenômeno não pode ser dissociado da (anterior) constituição de um "campo ambiental"⁴⁷ (CARVALHO, 2001a), no qual se passa a disputa pelo poder de "nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal" (p.46). Cabe marcar que este "campo" alcança esferas nacionais e internacionais e que, certamente, abrange discursos e práticas muito variados e, até, muito freqüentemente, díspares, que disputam entre si pela imposição de significados e pela constituição de sujeitos. É pertinente afirmar, então, que as práticas educativas denominadas como educação ambiental, bem como as identidades dos/as profissionais que as desenvolvem –os/as educadores/as ambientais – são desdobramentos dos processos que constituem o próprio "campo ambiental", os quais são construídos histórica e culturalmente.

⁴⁷ Carvalho (2001a) aponta, também, que as condições de emergência da configuração contemporânea do campo ambiental são caracterizadas pelo contexto político-cultural do movimento contracultural e do

Desse modo, a educação ambiental, ao produzir significados implicados na regulação de condutas e valores, penetra na vida "concreta" das pessoas - na mídia, nas escolas, nos escritórios, nos lares...-, podendo ser entendida como uma produção/tecnologia⁴⁸ cultural. E, como todas as produções culturais, a educação ambiental não deve ser considerada isoladamente, já que os estudos culturais propõem que assumamos um olhar interdisciplinar, ou, até mesmo, "contradisciplinar", que compreende os processos culturais como interdependentes (Ana Carolina ESCOSTEGUY, 2001). Por conseguinte, as lutas por imposição de significados, tanto entre as diversas tendências da educação ambiental, quanto as provenientes de outros discursos e práticas que lhe seriam supostamente "externos"⁴⁹, também, participam da configuração desse contestado território que é a cultura e até da configuração mais específica de uma cultura ambiental.

Para finalizar essa seção, gostaria de enfatizar que a tentativa de estabelecer uma articulação entre a educação ambiental e os estudos culturais pode ser bastante fecunda por uma série de razões. Dentre as que já aponte, destacaria, a possibilidade de ela provocar alguns deslocamentos interessantes, possibilitando, quiçá, que algumas das premissas que, na educação ambiental, têm sido tantas vezes tomadas como convicções, sejam postas em xeque, uma vez que os estudos culturais alinham-se às perspectivas pós-modernas, as quais, tal como sugere Veiga-Neto (2002), se propõem a "problematizar todas as certezas, todas as declarações de princípios" (p.34). Mas esse autor não deixa de acrescentar que

isso não significa que se passe a viver num mundo sem princípios, em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos, tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado (ibidem).

ideário emancipatório dos anos 60, que criaram possibilidades para o surgimento dos movimentos ecológicos ou ambientalistas.

⁴⁸ Segundo Roger Simon (1995), que se refere mais especificamente à pedagogia, "uma tecnologia cultural tenta colocar em efeito um processo organizado e regulado de produção de significados. (...) trata-se de um dispositivo produtivo ao mesmo tempo material e abstrato" (p.72). Ou, também "podem ser compreendidas como conjuntos de práticas institucionalizadas que produzem um conjunto limitado de formas de se comunicar com os outros" (op.cit., p.74).

⁴⁹ A esse respeito, Bruno Latour (1998) defende que é impossível uma repartição entre dentro e fora, entre interior e exterior, já que em todos os pontos há uma divisão entre o fora e o dentro. Essa discussão percorre o pensamento do Latour (1995; 2001), a partir da argumentação de que tais repartições (entre interior e exterior) são uma constituição, uma instituição "moderna".

APONTAMENTOS SOBRE LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO CULTURAL

(...) o que é um fato é que a linguagem é um tema, aquilo sobre o que se pensa, aquilo do que se fala, aquilo do que se sabe, mas o que é inquietante é que o pensamento da linguagem, e a fala da linguagem e o saber da linguagem também se produzem na linguagem, pela linguagem e como linguagem. (LARROSA, 2001b, p.71)

Essa inquietação da qual fala Larrosa no excerto acima é produzida por um forte deslocamento no papel atribuído à linguagem, designado como *virada lingüística*, sendo essa a responsável por grande parte das aspas que venho empregando para evidenciar minhas ressalvas em relação ao uso de algumas palavras – às quais são atribuídos significados muito diferenciados - ao longo deste texto (em especial, a palavra "realidade"). Tal virada tem gerado muitas repercussões no âmbito das ciências humanas, exercendo, inclusive, forte influência nos desdobramentos da compreensão de "cultura", expostos na seção anterior. Como sintetiza Silveira (2002), a virada lingüística problematiza o entendimento de que a linguagem seja o espelho translúcido de uma verdade anterior e passa a atribuir-lhe o papel de constituidora das verdades. E, assim, produz-se a inquietude: "quando experimentamos que não estão de um lado as coisas ou os fatos e de outro as palavras que os nomeiam e os fazem comunicáveis e, ainda, de outro lado, nós mesmos entre as palavras e as coisas" (LARROSA, 2001b, p.71). Desestabilizada essa assentada separação entre as coisas/os fatos, as palavras (ou, de modo mais abrangente, a linguagem) e nós (seres produtores de cultura), o que alguns autores propõem é que linguagem, representação, cultura e realidade se amalgamam de forma bastante intrincada. Abordarei essas questões na presente seção⁵⁰.

O entendimento que costumamos usualmente fazer da palavra "representação" é tributário da metafísica ocidental, pois carrega inúmeros pressupostos que têm por referência a idéia de uma presença irreduzível e, a partir dela, de um "significado transcendental" e independente para a linguagem, como ressalta Derrida (2001). Assim, em tal perspectiva, supõe-se que os significados são inerentes à "realidade" (pensada como algo dado, fixado, presente e inquestionável) e que a partir deles construímos as representações que, por sua vez, são mais válidas na medida em que mais fielmente

reproduzem os modelos pré-existent. Ainda de acordo com esse entendimento, a linguagem funcionaria apenas como um veículo de comunicação entre os indivíduos e "transportaria" intactas as representações de um lugar a outro, dos emissores aos receptores, refletindo a "realidade". Essa corresponderia, para Hall (1997c), a uma *teoria mimética da representação*, visto que, nela, como ocorre com o mecanismo biológico que a batiza, a representação buscaria se mimetizar ao modelo ("real") que lhe precede e, assim, "se fazer passar por ele".

Por outro lado, em uma abordagem decorrente da virada lingüística, que também pode ser chamada de *construcionista*, "o significado não é inerente às coisas no mundo. Ele é construído, produzido. É resultado de uma prática de significação (...)" (op.cit., p. 24). Essas práticas culturais, que produzem os significados que atribuímos às coisas, são o que entendemos por representações culturais. Dessa forma, "a linguagem funciona como um sistema de representação" (Hall, 1997a, p.1), consistindo em "um dos meios privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado" (p.4). Por meio da linguagem, representamos pensamentos, idéias e sentimentos em uma cultura, ou seja, construímos os significados que norteiam as ações, regulam as condutas, produzem identidades, enfim, que atuam na construção daquilo que entendemos por "realidade". Pode-se afirmar, então, que "as linguagens são centrais para o significado e para a cultura (...), permitindo a construção de entendimentos partilhados, que possibilitam aos sujeitos interpretarem o mundo de maneira mais ou menos parecida" (WORTMANN, 2001a, p.36) em um determinado contexto sociocultural.

Por linguagem estou referindo palavras, gestos, cores, sons, roupas, figuras etc, cabendo destacar que esses elementos não possuem qualquer significado que lhes seja intrínseco, mas sim que esse é adquirido nos sistemas de representação. Além disso, a linguagem envolve negociação, não sendo propriedade do "emissor" nem do "receptor" dos significados. É, sim, o espaço partilhado no qual acontece a produção de significados (HALL, 1997a). Desse modo, "o receptor de mensagens e significados não é uma tela passiva sobre a qual o significado é projetado com precisão e transparência; tanto o "receber significado" é uma prática de significação quanto o "atribuir significado" " (ibid., p. 10) e, por isso, o significado sempre tem que ser ativamente "lido" ou "interpretado".

⁵⁰ Já abordei essa temática em outro texto (GUIMARÃES; SAMPAIO, 2004).

Nessa dimensão, portanto, o significado não é algo transparente, que costuma passar intacto pela representação, visto que está sempre sendo negociado e inflectido e, por vezes, até contestado e disputado nos diversos circuitos de significação que circulam e sobrepõem-se em toda e qualquer cultura (HALL, op.cit.).

Estas considerações provocam, muitas vezes, um certo desconforto e fazem irromper muitos questionamentos, alguns dos quais apresento a seguir. Quer dizer, então, que a realidade não existe? Tudo o que há no mundo não passa de uma construção da linguagem por meio de sistemas de representação? Enfim, as florestas, as cidades, os rios e mares, nada disso existe fora da linguagem? E a resposta que encontro, talvez insatisfatória para alguns, é que, a partir destas perspectivas teóricas que me têm mobilizado, o que importa não é saber (ou provar) se existe mesmo ou não uma "realidade real", mas, sim, como se pensa essa realidade (VEIGA-NETO, 2002). Assim, o que se torna mais relevante é buscar entender como essa realidade se constrói e como adquire (diferentes) significados por meio dos sistemas de representação. Ao se assumir tal posição, é provável que se possa ver que essa "realidade real", tantas vezes aludida e buscada, é construída de maneiras bastante distintas em diferentes sistemas de representação, os quais podem se situar em locais ou em períodos históricos diferentes, mas também coexistir no mesmo lugar e tempo.

A fim de aproximar essas questões que venho discutindo, do campo da educação ambiental, faço, em seguida, algumas considerações a respeito da produção de algumas representações culturais relacionadas ao campo ambiental. Refiro-me, especialmente, a uma discussão levantada por Carvalho (2001a), ao questionar o estabelecimento da idéia de uma relação causal entre desastres ambientais e avanço da consciência ecológica. Conforme essa narrativa – que, aliás, é bastante recorrente na literatura ambientalista –, a consciência ecológica teria surgido após o ser humano perceber "o mal que vinha fazendo ao planeta" devido à ocorrência de graves desastres ambientais. Buscando deslocar essa relação de causalidade tão firmemente estabelecida, Carvalho (op.cit.) destaca que "se os desastres criam a consciência ambiental, é a consciência ambiental que cria a leitura desses fatos como desastres ambientais" (p.154 e 155). Isto é, esses eventos só passariam a ser interpretados ou lidos como "desastres ambientais" por meio de determinados sistemas de representações culturais (a "consciência ambiental") que atribuiriam tal significado a eles. Sendo assim, ao se adotar a abordagem construcionista, não se pretende dizer que os eventos considerados como desastres

ambientais não existam. O que se quer salientar é que esses só adquirem o significado de "desastres ambientais" em determinados (e atuais) sistemas de representações – ou seja, nos que pressupõem que estamos vivendo uma crise ambiental provocada por atitudes humanas que estão degradando o planeta, visão tributária, e muito, da emergência dos movimentos ambientalistas.

Entretanto, para não incorrer em uma argumentação igualmente simplificadora, também não pretendo afirmar que estes eventos só foram entendidos como "desastres ambientais" após a emergência do ambientalismo! Destaco que aqui estão em jogo relações mais complexas do que aquelas que usualmente buscam estabelecer causas e conseqüências. Poderia, inclusive, indicar que em uma outra rede de significações que focalize, especialmente, uma orientação religiosa, por exemplo, se poderia entender que esses eventos seriam vistos como correspondendo a castigos divinos.

Tendo efetuado essa breve apresentação do modo como está sendo compreendida a representação cultural nessa pesquisa, considero ser necessário contrastá-la, ainda que de maneira simplificada, com as abordagens mais freqüentes conferidas à representação social, já que esta última é utilizada com bastante assiduidade nas pesquisas em educação ambiental. A representação social corresponde a um conceito cujo uso pedagógico foi tomado de empréstimo da psicologia social, sendo este desenvolvido primeiramente por Serge Moscovici. Costa e Almeida (1999) indicam que a representação social "refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o cotidiano, ou seja, constitui-se em um conjunto de imagens, *dotado de um sistema de referência* que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido" (p.256, destaque meu). Além disso, diversos autores enfatizam a noção de que as representações sociais referem-se ao *saber do senso comum* (COSTA; ALMEIDA, 1999; RUSCHEINSKY, 2002; ANDRADE, 2003), aquele que os indivíduos mobilizam nos seus atos cotidianos, através do qual constroem "realidades consensuais" (SÁ, 1993, p.29).

Os/as autores/as que lidam com esse conceito enfatizam, também, que a representação social não tenderia nem a uma abordagem estritamente socializante nem, por outro lado, somente psicologizante (ALVEZ-MAZZOTTI, 2001), já que, apesar de "fortemente ancorada à esfera cognitiva" (SPINK, 1993, p.93), não deixa de ser um "produto social" (ibid.). Ruscheinsky (2002), que trabalha com esse conceito no âmbito

da educação ambiental, ressalta que as representações sociais constituem-se em um fenômeno que "ancora-se no relacionamento entre concepção e realidade" (p.49).

Embora seja bastante ressaltada a influência do contexto social na produção das representações sociais, bem como, no sentido inverso, a ação das representações sociais sobre a produção do próprio contexto, como evidencia Sá (1993), ainda assim, por diversos aspectos, considero que, em alguns estudos, esta abordagem pressupõe que as representações têm uma "existência" independente da linguagem, que corresponderia a uma dimensão mental na qual a "realidade" – ou contextos partilhados por grupos sociais - seria reestruturada por meio de processos psicológicos e cognitivos para, depois, expressar-se através da linguagem.

A própria noção de que a representação social corresponde à "verbalização das concepções que o indivíduo tem do mundo que o cerca" (LANE, 1993, 59) se baseia na suposição de "que a linguagem funciona pela simples imitação da verdade que está estabelecida no mundo" (WORTMANN, 2001b, p. 156). Dessa forma, em tal abordagem admite-se que existe um "sistema de referência"/"realidade" que dá origem a determinadas "imagens mentais"/"concepções", conforme pode-se observar nas definições propostas por Costa e Almeida (1999) e Ruscheinsky (2002) destacadas acima. Baseando-me nessa caracterização, argumento que é possível que se entenda as representações sociais como fenômenos que acontecem a um nível intra-individual, no processamento interno de elementos que ocorrem no meio social (externo), o que não deixa de configurar o que compreendemos por *representações mentais*, mesmo que estas contribuam para a constituição de uma esfera social comum e inteligível, que seriam as já mencionadas "realidades consensuais".

Além disso, o conceito de representação social nas pesquisas em educação ambiental⁵¹ é geralmente empregado no sentido de se buscar conhecer as representações/concepções/percepções dos sujeitos ou de grupos sociais (professores/as, alunos/as, moradores/as de comunidades, entre outros/as) sobre o ambiente ou outras temáticas a esse associadas. Em geral, a partir dos resultados destes estudos, são dimensionadas ações cujo intuito é modificar as representações e mesmo as ações (de acordo com esse conceito há uma correspondência direta entre representações e

⁵¹ Não posso deixar de mencionar a influência que teve o livro "Meio ambiente e representação social", de Marcos Reigota (1995), para a introdução da discussão sobre as representações sociais nos trabalhos relativos à educação ambiental no Brasil.

condutas) desses sujeitos consideradas "nocivas" ou prejudiciais a uma "boa convivência" com o ambiente.

Destaco que esse tipo de orientação lida com a "descoberta e a interpretação de entendimentos dos sujeitos sobre o 'mundo real', buscando aproximá-los de 'modelos ou padrões' definidos na cultura" (WORTMANN, 2001b, p.156). Esse modo de operar com a representação se aproximaria do entendimento de que o significado está no objeto, pessoa, idéia ou evento do "mundo real" e que a linguagem, ao produzir a representação, estaria *mimetizando / refletindo* os verdadeiros significados existentes no mundo.

Essa maneira de lidar com as representações difere consideravelmente da abordagem construcionista, a partir da qual são teorizadas as representações culturais, que se manifestariam por meio da linguagem, atuando na construção das formas com que as pessoas conferem significados à realidade. É fundamental, nessa abordagem construcionista, destacar que, nos processos de significação, há, constantemente, lutas por imposição de significados. Ao efetuar essas diferenciações não me cabe, nem interessa ao desenvolvimento deste estudo, desqualificar outras formas de se pensar a representação; interessa-me destacar que os pressupostos teóricos que orientam cada uma dessas perspectivas são bastante distintos e conduzem a caminhos investigativos que seguem em direções muito divergentes.

Desse modo, considero pertinente demarcar que, a partir da abordagem teórica que orienta o meu trabalho, não se entende que seja a correspondência em relação a um suposto "real" que credita legitimidade às representações, mas as relações de poder que as sustentam e que as instituem como "realidade" (SILVA, 1995). Torna-se necessário, portanto, analisar e colocar em evidência as relações de poder que conferem legitimidade às representações culturais e que acabam naturalizando-as, ou seja, ocultando o seu caráter construído. Por meio das pesquisas que temos desenvolvido⁵², o interesse maior não é rastrear as representações culturais a fim de transformá-las, mas, sim, discutir como nós somos "fabricados" por meio dos processos de representação. É, também, pensando nos processos pedagógicos que estou investigando, que aponto as questões muitas vezes enunciadas nos trabalhos que lidam com os estudos culturais. Como se constroem as representações na cultura? Como são instituídas e naturalizadas

⁵² Estou referindo-me, particularmente, às pesquisas que têm sido desenvolvidas na Linha de Pesquisa "Estudos Culturais em Educação" do PPGEDU-UFRGS.

as identidades e as diferenças a partir das representações culturais? Em que processos algumas representações passam a ser consideradas mais certas ou mais válidas do que outras?

Nesse sentido, como aponta Silva (1995), "a questão da representação ocupa um lugar central na política de identidade" (p.198). As representações culturais, por atuarem na atribuição de significados, inclusive aos sujeitos, são centrais nos processos de produção de identidades e diferenças. De acordo com Kathryn Woodward (2000), a representação cultural, como todas as práticas de significação, "envolve relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído" (p. 18). A mesma autora define a relação entre a produção de identidades e os sistemas de representação, da seguinte forma:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas (...) (p.17).

Sob a ótica dessas discussões, faço (ou refaço) as seguintes perguntas que estarão orientando a análise que faço do curso de formação em educação ambiental que acompanhei: Que representações de educação ambiental foram postas em circulação neste curso? Como estas representações situam e, desse modo, constroem o/a educador/a ambiental?

Justifico, especialmente, a proposição dessa última questão, pois estou considerando o curso pesquisado um *artefato / texto cultural* que opera, não apenas na constituição de visões de mundo, mas na constituição de sujeitos, como argumenta Marisa Costa (2000). Cabe lembrar, porém, que "o texto não é estudado por ele próprio, nem pelos efeitos sociais que ele produz, mas pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva. Ele é apenas um meio no Estudo Cultural" (JOHNSON, 1999, p.75). Por isso, para falar na constituição de identidades do/a educador/a ambiental, é preciso "ir além" do texto (do curso) e trabalhar com o que Johnson (op.cit.) referiu ser a "autoprodução discursiva dos sujeitos" (p.95).

Entendo, portanto, o curso pesquisado como um texto que é mediado pelas experiências dos sujeitos e que se mescla a outros textos a que esses sujeitos já tiveram

(e continuam tendo) acesso. Por estes aspectos, pode-se sugerir que os textos culturais sobre educação ambiental, e entre eles estão os cursos, atuam na "fabricação" discursiva do/a educador/a ambiental como um sujeito imaginado, com atributos idealizados, constituindo sobre eles representações culturais que posicionam de determinadas maneiras as pessoas que "lêem" estes textos ou fazem estes cursos. Já indiquei, no entanto, que as representações culturais não são apreendidas da mesma forma que são produzidas, pois as pessoas não são como "copos" que podem ser esvaziados ou preenchidos a cada nova interpelação. Há um amplo espectro de representações culturais nos acessando continuamente, o que requer um esforço de produção - de "autofabricação" - que envolve identificação ou não com determinados discursos e, também, negociação, contestação, mescla, enfim, ações que acarretam modulações em tais representações. Por este motivo, os/as educadores/as ambientais "produzidos" nesses processos, não correspondem necessariamente, "ponto a ponto", àqueles/as das representações contidas nos textos culturais, que, no caso específico deste trabalho, correspondem, especialmente, aos cursos de formação. Ainda assim, como argumenta Richard Dyer (citado por Marise AMARAL, 2000a), a realidade só pode ser apreendida através das representações disponíveis; não podemos simplesmente fazer as representações significarem qualquer coisa que desejarmos.

Levando em conta a complexidade dessas questões, abordo na próxima seção algumas discussões relativas à problemática das identidades culturais que, na avaliação de Escosteguy (2001), corresponde a um desdobramento que vem recebendo atenção cada vez maior dos estudos culturais. Ademais, no capítulo "Narrativas de identidade entre rasuras e costuras" desenvolvo, mais minuciosamente, análises entremeadas por discussões conceituais em torno da questão identitária.

IDENTIDADES EM PROCESSO: FRAGMENTOS E COSTURAS

"Buscando por uma identidade substancial, estável e sem falha, encontrará uma identidade narrativa, aberta e desestabilizadora. Uma identidade em movimento, assegurada por uma linguagem em movimento, onde a autoconsciência e onde o que se é só aparece ao se colocar em questão o que se é: dialética viva de identificações e desidentificações" (LARROSA, 2000a, p. 40).

O uso da palavra *identidade*, que a princípio pode parecer bastante tranquilo – "afinal, que dúvidas podemos ter a respeito de algo tão determinado como a nossa identidade?" –, é motivo de muitos debates e embates nas ciências humanas. Hall (2000) destaca que este é um conceito "sob rasura"⁵³ (como se estivesse grafado assim: ~~identidade~~), pois não foi superado, já que não há nenhum outro que possa substituí-lo, só que precisa ser severamente criticado e problematizado. E que, por tudo isso, mesmo assim, ao usá-lo, devemos estar cientes de que estamos caminhando em um terreno escorregadio – "afinal, que certezas podemos ter a respeito de algo tão instável como a(s) nossa(s) identidade(s)?" Por conta disso, Hall (2003b) propõe que

em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é "preenchida" a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por *outros* (p.39, destaques do autor).

Nesta passagem, Hall reúne alguns tópicos que são importantes à problematização da questão da identidade. Ao dizer que a identidade corresponde a "uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior", alude-se ao fato de que a identidade é relacional, sendo inseparável da diferença, do que lhe é exterior. Portanto, afirmar ou assumir uma identidade significa "demarcar fronteiras, (...) fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora" (SILVA, 2000, p.82). E, ainda, como coloca Hall (2000, p.110), "toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta", para, assim, poder definir o que é em relação ao que não é. Cabe ainda considerar, como destacou Silva (op.cit.), que essas considerações implicam um grande deslocamento em relação à noção de identidade auto-referente, concebida como uma positividade, característica de um sujeito supostamente unificado e auto-centrado.

Essa perda de um "sentido de si", expressa por Fernando Pessoa (sob o heterônimo Álvaro de Campos) na poesia Tabacaria: "Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou? Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!" (In: PESSOA, Fernando, 1998, p.187), é concebida por Hall (2003b) como deslocamento ou descentramento do sujeito moderno. No livro "A identidade cultural na pós-modernidade", Hall (ibid.) esclarece que, ao referir tal deslocamento/descentramento,

⁵³ Além de "identidade", Stuart Hall indica outras expressões que são utilizadas "sob rasura", como "representação" (1997b) e "comunidade" (2003a).

não pretende dizer que já houve um dia um sujeito centrado; o que ele discute é como, ao longo da Modernidade, foi sendo construída a concepção de um sujeito uno, transcendental e indivisível. E mais: com as transformações que o mundo vem sofrendo desde meados do século XX – a que muitos teóricos têm convencionado considerar como pós-modernidade –, essa noção de sujeito está estilhaçando-se. Essa reconceptualização do sujeito dá lugar ao sujeito pós-moderno, que é confrontado por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais pode identificar-se, ainda que temporariamente (HALL, op.cit.).

Santiago Castro-Gomez (2000) também destaca ter sido projeto da modernidade, ocultar as diferenças entre os sujeitos, buscando constituir um sujeito / cidadão homogêneo em relação aos demais, de modo a tornar viável o papel do Estado no gerenciamento e na organização da vida social. O autor (op.cit.) considera, também, estar esse projeto chegando ao fim, já que o social passa a ser configurado por instâncias que escapam ao controle do Estado e que essa descentralização dos âmbitos pós-modernos de ação, ao invés de reprimir as diferenças, as estimula e produz.

Alguns autores (entre eles HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) argumentam que as identidades são forjadas por meio da marcação das diferenças. Isso significa que a construção das identidades acontece sempre em processos relacionais, por meio do estabelecimento de contrastes, da criação de "diferentes". Mas, precisamente por implicar em relações, os processos de constituição identitária não são absolutos ou definitivos, ou seja, mesmo que eu e você sejamos diferentes, podemos ser mais "parecidos" em relação a um outro e vice-e-versa – mesmo que sejamos iguais em alguma dimensão, podemos diferenciarmo-nos em uma série de outros aspectos. A produção desses "significados suplementares" são, dessa maneira, necessários à construção da identidade em relação ao "exterior que a constitui" (HALL, 2000, p.106). Um exemplo interessante de fabricação desse *exterior constitutivo* é fornecido por Castro-Gomez (2000) ao relatar o trabalho de Beatriz Gonzáles Stephan sobre a invenção do cidadão moderno na América Latina na segunda metade do século XIX. Segundo Stephan (apud CASTRO-GOMEZ, 2000), para criar este cidadão era necessário criar o "outro" em relação ao qual a identidade do cidadão pudesse afirmar-se: a construção do imaginário da civilização exigia, então, a criação do imaginário da barbárie. A partir dessas formulações, pergunto: qual seria o "outro" que é construído

para que se afirme a identidade do/a educador/a ambiental? Em relação a que diferenças instituem-se os atributos do/a educador/a ambiental?

Conforme foi colocado até aqui, as perspectivas pós-modernas refutam a concepção de que as identidades já tenham sido algum dia unificadas. Contudo, Hall (2003b) assinala que a fragmentação das identidades está sendo acentuada pelos efeitos da globalização, provocando reconfigurações, de modo que agora as identidades parecem "flutuar livremente", desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições. Estamos mergulhados em uma variabilidade de regimes de pertença, pois vivemos em um mundo que desafia qualquer tentativa de ordená-lo em identidades puras (CANCLINI, 1997). Os efeitos destas transformações nas identidades são descritos através do emprego de metáforas que remetem à idéia de mobilidade, tais como: diáspora, cruzamento de fronteira, nomadismo, hibridação (SILVA, 2000), trânsito (CARVALHO, 2001a, ESCOBAR, 2000), entre tantas outras. Entretanto, Canclini (1993) adverte que, quando abordamos estas transformações/fusões/mesclas, não podemos descuidar do que resiste ou se cinde, já que estes processos não se passam sem contradições ou conflitos. Além disso, tais reconfigurações que estão se processando na contemporaneidade não equivalem a um desaparecimento ou a perda da idéia de identidade, mas à abertura de novas possibilidades (HALL, 2003a), que dão condições de possibilidade para a emergência de novas e fluidas identidades.

Diante de tudo que foi exposto, depreende-se que as identidades são construídas culturalmente: "não estão impressas nos nossos genes" (HALL, 2003b, p.47). Esta construção, como expressa Hall (2000), envolve uma "sutura" ou "costura"⁵⁴ do sujeito a uma "posição-de-sujeito", exigindo que o sujeito não apenas seja "convocado", mas que invista naquela posição" (p.112), sendo pensada, então, como uma articulação e não como um processo unilateral, dado de antemão. Pode-se dizer que as "identidades são, pois, *pontos de apego temporário* às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós" (ibid., p.112, grifo meu).

⁵⁴ Prefiro usar o termo "costura" por este dar a idéia de que dois fragmentos distintos podem ser unidos, mesmo que provisoriamente, formando uma nova identidade. Já o substantivo "sutura", pelo menos na língua portuguesa, é mais usualmente empregado para referir, por exemplo, à junção da pele que foi ferida, pressupondo uma re-união de algo que um dia já foi integrado, como também busca efetuar uma "colagem" definitiva, da qual restaria apenas uma cicatriz. Portanto, entendo que quando Hall (2000) menciona a "sutura" para referir-se às identidades, ele está abordando uma intersecção, uma articulação entre dois elementos diferentes, que é, além disso, uma conexão que pode ser desfeita a qualquer momento.

Realço, portanto, que não estou supondo, nessa pesquisa, serem as identidades pontos fixos de chegada, nem que essas sejam bem delineadas, conspícuas e naturais, mas as entendo como arranjos provisórios, como contingentes cruzamentos de muitas vias, que não são aleatórios, visto que sua construção envolve investimento, mas que são situacionais, por decorrerem da confluência de diversos fatores em determinados momentos. Repensar as identidades a partir destes aportes teóricos influenciados pelas teorizações pós-modernas é uma tarefa importante, ainda que um tanto quanto árdua, cindindo indelevelmente outros entendimentos que enunciam as identidades como unificadas, estáveis e consubstanciadas ao sujeito racional e centrado. Trazer essas problematizações para a educação ambiental é bastante oportuno, visto que, como já comentei, essa área vem passando por um acentuado processo de proliferação e de inserção institucional. Embora esse cenário possibilite a coexistência de uma grande heterogeneidade de posições tanto epistemológicas quanto metodológicas, emerge, também, em muitos discursos, a necessidade de se definir o que seja "mesmo" a educação ambiental, o que também se processa em relação à identidade do/a educador/a ambiental.

Frente a tais intentos, penso ser bastante produtiva essa perspectiva teórica que assumo, por considerar que as identidades estão permanentemente se refazendo, pelo fato de estarmos sempre sendo confrontados por uma gama de diferentes identidades, cada qual nos fazendo apelos e buscando nos interpelar das mais diferentes maneiras (HALL, 2003b). Pode-se dizer, então, que as variadas representações de educação ambiental que nos acessam, nos interpelam de diferentes formas e que, às vezes, até competem entre si, resultando em uma plethora de identidades de educador ou educadora ambiental possíveis, as quais convivem e interagem com outras identidades culturais que nos atribuem e que nos atribuímos (por exemplo: ser professor/a, pai/mãe, telespectador/a, consumidor/a etc).

Por estes motivos, procurei trazer e lidar com a idéia de "fabricação" como um processo complexo e dinâmico – como a manufatura do artesanato - e não como algo mecânico e padronizado – como a fabricação em série industrial. Entretanto, cabe referir que mesmo o artesanato segue algum padrão; ainda que não se produzam itens idênticos entre si, seria ingênuo pensarmos que cada peça é fruto de uma inspiração singular, sendo totalmente distinta das demais. Além disso, só podemos utilizar na "fabricação" do artesanato os materiais que temos disponíveis no momento. Ou seja, mesmo que

enfizemos a impossibilidade de que as identidades sejam uniformes (por exemplo, que todos os educadores/as ambientais partilhem dos mesmos atributos), é necessário admitir que as identidades são constituídas dentro de um determinado horizonte de possibilidades, a partir das representações e discursos que estejam disponíveis em certos espaços e tempos. Somos constituídos pelos discursos que nos subjetivaram e subjetivam, pelas representações que nos interpelaram e interpelam.

UM PASSEIO PELAS RUÍNAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Pretendo, nessa seção, fazer operar o conceito de articulação, lidando com temas, questões e discussões que podem ser entendidos como circunscritos ao campo da educação ambiental, através de reflexões propiciadas pela minha aproximação dos estudos culturais. O esforço que produz essa escrita produz, também, rachaduras que desestruturam as sólidas fundações que edificam muitas idéias bem assentadas, tornando-as menos rígidas, mais cheias de frestas, mais desestruturadas. Assim, quem sabe, possamos passear – e, talvez, até habitar - pelas ruínas⁵⁵ daquilo que parecia tão concreto e auto-suficiente, como a própria noção de educação ambiental. Caminhar desse jeito pela educação ambiental não me parece nada desolador! Ao contrário, me enche de expectativas e curiosidade. A partir dessas articulações que teço, compreendo a educação ambiental não mais como uma questão supostamente evidente ou substancial, mas, sim, como repleta de fissuras, de recortes, que se engendra nas formas com que a nomeamos, nas divisões que estabelecemos e nos sentidos que disputamos.

Retomo, então, a idéia que já desenvolvi no início desse capítulo, a de que os estudos culturais navegam pelos interstícios dos campos disciplinares, nestes incursionando em busca de métodos e teorizações que sejam proveitosos a objetivos específicos. Nesta pesquisa, por exemplo, vali-me de métodos que são provenientes das ciências humanas, como a abordagem etnográfica e as entrevistas, ao mesmo tempo em

⁵⁵ Tomo emprestada a imagem das ruínas usada por Antônio Carlos Amorim (2003) na forma de "percurso-ruína" que seria o "plano de composição das produções curriculares entendidas como abrigos produzidos para conceitos, palavras, expressões que estão abandonadas, sem ninguém dentro (...)" (p.82).

que procurei pensar sobre a situação pesquisada, orientando-me por autores mais relacionados à filosofia, às ciências sociais, à antropologia e à educação. Certamente, essas aproximações representaram, para uma bióloga e educadora ambiental, um grande desafio, provocando uma série de "abalos".

É preciso ter em conta, sobretudo, que empreender análises pelo viés dos estudos culturais, por estas situarem-se nas margens ou fronteiras de muitos campos do saber, implica assumir alguns riscos, mas também desfrutar de alguns ganhos, como ressalta Wortmann (no prelo). Como *ganhos*, a autora (op.cit.) aponta precisamente os desafios perpetrados por essas práticas de articulação, bem como os respectivos "abalos" ou deslocamentos acarretados por tais processos; mesmo que transitar por esses diferentes campos, alguns dos quais pouco se conhece, não seja algo simples. No entanto, é aí, também, que reside grande parte dos *riscos*, entre os quais, o de não enfrentar com suficiente galhardia tal desafio, incorrendo em envoltimentos superficiais com os campos disciplinares que se deseja articular e, por outro lado, o de se pensar que "os estudos que articulam vários campos darão conta, necessariamente, da totalidade dos significados possíveis para um tal ou qual tema, situação, circunstância ou questão" (ibid., p.12).

No tensionamento entre estes ganhos e riscos, desenvolvi essa pesquisa; teci as análises que desaguam na escrita dessa dissertação. Transitando na fronteira entre estudos culturais e educação ambiental – bem como dos diversos outros saberes/disciplinas que salientei acima -, busquei esboçar inéditas articulações, potencializar contaminações entre esses campos e, ao mesmo tempo, suspeitar de articulações que estejam muito sedimentadas, identificar suas fissuras e desnaturalizar elos aparentemente indistintos.

Valho-me, portanto, da articulação⁵⁶ como um recurso *epistemológico*, por me auxiliar a pensar a educação ambiental "como um jogo de correspondências, não-correspondências e contradições" (Jennifer SLACK, 1996, p.112), tomado geralmente como um todo unificado. Mas, também concordando com Slack (ibidem), considero a articulação em sua dimensão *política*, cuja eficácia consiste em colocar em primeiro

⁵⁶ Slack (1996) indica que Ernesto Laclau empreendeu significativos esforços na direção de formular uma "teoria da articulação", em especial no livro "Politics and ideology in marxist theory (LACLAU apud SLACK, ibid.), sendo fundamental sua contribuição para a re teorização do conceito de articulação, tal como o estou utilizando neste texto.

plano as relações de poder que estruturam e organizam a educação ambiental tal como ela é "naturalmente" e que contribuem para a instituição de determinados discursos e identidades como mais legítimos em detrimento de outros. E ainda pautando-me na abordagem desenvolvida por essa autora (op.cit.), ressalto o potencial *estratégico* que a articulação fornece, no sentido de permitir uma certa intervenção na (re)configuração do que pode ser entendido como contexto/formação/conjuntura da educação ambiental, na medida em que opero cruzamentos com os estudos culturais (além destes me autorizarem a transgredir os limites de outras áreas disciplinares, como já abordei antes), promovendo possíveis deslocamentos, desarticulações e rearticulações.

A articulação, compreendida não apenas como uma conexão, mas como o processo de criar conexões (SLACK, op.cit.), favorece que entendamos a educação ambiental como uma série de conexões que passam a ser estabelecidas a partir de determinado momento histórico. O estudo efetuado por Leandro Guimarães (1998) aponta a impropriedade de se falar de uma história da educação ambiental antes de 1970, década na qual, segundo ele, esta passa a constituir-se como um campo de saberes e de práticas, ainda que em períodos anteriores seja possível observar-se o aspecto educativo vinculado a práticas e questões ambientais. Esse autor (op.cit.) destaca, ainda, que a história da educação ambiental é constituída por momentos poucas vezes sequenciais, sendo *articulada* de diversos modos, em diferentes instâncias e por diferentes sujeitos não havendo, portanto, a possibilidade de organizar-se sobre ela uma versão única e transcendental.

As condições de emergência das articulações que possibilitam a configuração contemporânea do campo ambiental – tendo como um de seus desdobramentos a educação ambiental – remontam, na abordagem de Isabel Carvalho (2001a), ao contexto político-cultural do movimento contracultural e do ideário emancipatório dos anos 60. Desta paisagem emergem o ecologismo, o pacifismo e o movimento feminista, estando a crítica ecológica "entre as vozes contestatórias da racionalidade instrumental da modernidade, denunciando sua face materialista, agressora do meio ambiente e bélica" (CARVALHO, 2001a, p.57). Desse modo, a autora (op.cit.) descreve a convergência entre uma série de movimentos sociais (os quais, a partir da perspectiva teórica que estou assumindo, podem ser pensados como conjuntos de discursos) que, articulando-se

e desarticulando-se, conformam o que hoje conhecemos como "ambientalismo"⁵⁷ (assim mesmo, no singular, tal como costuma-se usar). Já Mauro Grūn (1995) prefere dar ênfase para a conexão que se processa entre outros discursos. Ele (ibidem) argumenta que o discurso ecológico contemporâneo é fortemente marcado pelo cruzamento entre um discurso que define como "eco-catastrófico", com outro tipo de discurso que denomina "eco-matemático". O discurso "ecocatastrófico" seria decorrente de um novo tipo de medo, o "medo ecológico", inaugurado após o advento da bomba atômica (ibid.). Já o discurso "eco-matemático" seria derivado ou instituído das/nas tentativas de posicionar a ecologia como uma disciplina científica (ibid.).

Destaquei, bastante simplificadamente, alguns aspectos presentes nas discussões promovidas por estes autores (GUIMARÃES, op.cit.; CARVALHO, op.cit.; GRŪN, op.cit.), pelo fato de que neles se está privilegiando pensar "o campo ambiental" (que abrange, para fins de argumentação, a educação ambiental) como o resultado de articulações entre diferentes discursos e eventos e não, como é usual encontrarmos em livros que tratam de tais temas, como o ápice/resultado de um processo cronológico, evolutivo e linear, composto por uma seqüência de conferências e reuniões de caráter internacional⁵⁸ (e dos documentos produzidos nas mesmas). Além disso, essas articulações não acontecem sem disputas, como argumenta Carvalho (ibidem) a partir da perspectiva teórica que assume:

Na dinâmica conflitiva da sociedade, os campos sociais buscam ampliar a capacidade de influência de seus princípios sobre outros campos. (...) O campo ambiental, portanto, busca afirmar-se na esfera das relações conflituosas entre éticas e racionalidades que organizam a vida em sociedade, buscando influir numa certa direção sobre a maneira como a sociedade dispõe da natureza e produz determinadas condições ambientais (p.37).

⁵⁷ Carvalho (2001a) também retoma um horizonte histórico, no qual são buscados significados que, reinterpretados, ajudam a configurar um campo ambiental, o que ela (ibidem) designa como "tradição ambiental". Compõem essa tradição ambiental, segundo a autora (ibid.), a compreensão iluminista de uma natureza controlada pela razão, a visão idílica do naturalismo inglês do século XVII, as novas sensibilidades burguesas do século XVIII, o romantismo europeu dos séculos XVIII e XIX e, também, o imaginário edênico sobre a América.

⁵⁸ Refiro-me às conferências internacionais do Ciclo Social da ONU que tratavam de meio ambiente ou especificamente da educação ambiental, bem como aos documentos oficiais resultantes destas conferências, realizadas entre os anos 1970 e 1990 (CARVALHO, 2001a). Essas, a meu ver, tão repisadas histórias cronológicas que constam em grande maioria dos livros sobre educação ambiental contribuem para reificar e naturalizar "marcos históricos", como, por exemplo, a Conferência sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi (Geórgia), em 1977, que é apontada, freqüentemente, como o lugar onde surge a educação ambiental.

Acredito que pensar a educação ambiental (assim como o campo ambiental, de modo mais geral) sob o prisma da articulação propicia tomá-la(o) como um território no qual muitos discursos concorrem, confrontam-se, transfiguram-se, conectam-se, e, por meio desses processos culturais, alguns significados são fortalecidos, privilegiados, enquanto outros são desmerecidos, obscurecidos e rejeitados. Portanto, tais significados e discursos são compreendidos como construções culturais, na medida em que não estiveram sempre aí, da mesma forma que a educação ambiental e o campo ambiental não são algo dado ou consensual, apesar de Grün (1995) chamar a atenção para a posição privilegiada que ocupam, discursivamente, as questões ambientais. O autor (op.cit.) observa que se costuma pintar um quadro ambiental deplorável – com toques dos supracitados discursos "eco-catastrófico" e "eco-matemático" -, para em seguida apresentar-se a educação ambiental como a única solução/salvação, retórica que considera um "ardil político". Essa constatação de que vivemos uma "crise ecológica" representa, segundo Grün (ibid.), uma vontade normalizadora devido a seu caráter prescritivo, acarretando, no limite, uma "teologização do discurso da educação ambiental" (p.181) que deifica a Natureza (com letra maiúscula, como enfatiza o autor).

Assim, gostaria de argumentar, a partir da discussão suscitada por Grün (ibid.), que essa teologização da educação ambiental corresponde, em grande parcela, à *naturalização* de discursos e representações relacionados, sobretudo, à natureza (e à localização do ser humano nessa construção cultural de natureza), sobressaindo-se, daí, uma expressiva tendência à transcendentalização de noções como: "natureza", "meio ambiente", "crise ambiental", "relação entre homem e natureza", "responsabilidade ambiental", "ecologicamente correto", dentre tantas outras. Naturalização consistiria, nesse caso, em uma "tentativa de impedir o 'deslize' inevitável do significado" (HALL, 1997d, p.245), efetivada pelo caráter de realidade de que se revestem algumas representações, por se "densificarem" em torno de alguns pontos fixos, como define Santos (1998). Além disso, tais processos de fechamento de algumas representações em torno de determinados significados, culminando com a sua naturalização, não se dá ao acaso ou *naturalmente*, como se poderia pensar, mas produzido por meio de "políticas de representação" que estão "necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder" (Henry GIROUX; Peter MCLAREN, 2001, p.145).

Um movimento muito produtivo (e educativo), no meu entender, conduziria ao questionamento das formas que categorias, como as acima citadas, foram, e continuam

sendo, articuladas e, posteriormente, naturalizadas. Inversamente ao que muitas (o que não significa que sejam todas) abordagens associadas à educação ambiental pretendem efetivar – que seria tornar o entendimento dessas supostas "verdades ambientais" cada vez mais incorporado, mais colado, à "consciência" das pessoas -, esse jeito de fazer a educação ambiental que estou, de certo modo, propondo, busca mostrar como algumas articulações funcionam e se estabelecem, produzindo significados que atuam na constituição de sujeitos e de seus modos de pensar e agir no mundo⁵⁹.

Entretanto, como sugere Hall (In: Lawrence GROSSBERG, 1996) quando concebemos a articulação como uma "forma de conexão que *pode* criar uma unidade a partir de dois [ou mais] diferentes elementos, em certas condições" (p.141), é fundamental levarmos em conta que o acoplamento entre os elementos articulados "não é necessário, determinado, absoluto, nem essencial a todo momento" (ibidem) e pode, portanto, ser desarticulado e rearticulado em combinações diferentes. Hall ressalta que os elos articulados não possuem "qualquer pertença intrínseca, trans-histórica, necessária" (ibid., p.142), mas são reunidos por determinadas configurações de forças sociais.

Tais processos são magistralmente discutidos por Bruno Latour, Cécile Schwartz e Florian Charvolin (1998) em um artigo intitulado "Crises dos meios ambientes: desafios às ciências humanas", que problematiza, especificamente, a construção (articulação) contemporânea da categoria "meio ambiente", mostrando o quanto ela é recente e não-natural. Entendo que a discussão tecida nesse artigo (op.cit.) traz uma série de aspectos bastante pertinentes para pensarmos (e desconstruirmos) os processos articulatórios implicados na construção, não somente do uso que fazemos atualmente da palavra "meio ambiente", mas também da própria educação ambiental, como prática discursiva baseada em uma porção de "consensos" quase inquestionáveis. Dentre estes "consensos" tão caros ao campo da educação ambiental, se destaca notadamente o de "meio ambiente", que, de certa forma, representa um dos elos da articulação a partir da qual é produzida a educação ambiental. Considero apropriado, portanto, abordar algumas questões levantadas por estes autores (ibidem).

Latour, Schwartz e Charvolin (ib.) dedicam-se ao longo do texto a pensar que desafios a "invenção" do meio ambiente impõe para as ciências humanas. Um dos

⁵⁹ O que estarei, de algum modo, fazendo com as representações que irei problematizar no próximo capítulo, como, por exemplo, com a categoria "consumo".

principais aspectos por eles/as salientados relativamente a essa invenção diz respeito à construção de *um* "meio ambiente" global e singular, o que se constitui em uma significativa inovação, já que, antes, meio ambiente era enunciado no plural, flexionando conforme os sentidos atribuídos a ele pelas diferentes culturas. Nas palavras dos autores (op.cit.): "Tantas culturas, tantas sociedades, quantos meios ambientes – no plural" (p.92). O que está em jogo nessa mudança, contudo, não é um repentino desvelamento de uma Natureza que se encontrava esquecida ou renegada, mas "uma nova organização das múltiplas traduções sociais dessa natureza" (ibid., p.95).

Essa nova leitura da natureza engloba uma impressionante "inversão antropológica" sagazmente apontada por Latour, Schwartz e Charvolin (ib.), a partir da qual a natureza, de ameaçadora e selvagem, que era preciso ser *domada*, converte-se em frágil, ameaçada, necessitando ser *protegida* "contra o maior perigo de todos, isto é, nós mesmos, os humanos" (p.96). Por outro lado, os autores (op.cit.) julgam que supor a unidade do meio ambiente como se ela já estivesse dada ou que tivéssemos desde sempre um só ecossistema ameaçado e fosse imoral modificá-lo, é descartar o que existe de novo e interessante no horizonte das ciências humanas atualmente. Nessa direção, argumentam que

a grande debilidade do debate público sobre o meio ambiente consiste em que as posições permanecem a-históricas. [Pois] supõe-se que os fatos tenham existido desde sempre, e não tenham sido moldados por ninguém. Supõe-se que os valores sejam transcendentais. O caráter experimental da construção do meio ambiente não é reconhecido (ibidem, p.108).

A crítica feita acima por Latour, Schwartz e Charvolin (op.cit.) sinaliza para um caminho convergente ao que eu vinha me referindo, anteriormente, nesta seção, que conduz a analisar mais detidamente as condições sócio-culturais nas quais se engendram as articulações que se produzem no campo ambiental de forma a tratá-las não como unidades, senão como conexões provisórias, nunca definitivas, mesmo que aparentemente indissolúveis. Ademais, considerar tais deslocamentos propostos relativamente à noção de "meio ambiente" pode resultar em uma grande amplitude de desdobramentos tanto em pesquisas quanto em práticas de educação ambiental, reverberando em uma série de outros discursos e representações instituídos por esse campo e, inclusive, na "fabricação" de educadores/as ambientais.

Na subseção seguinte, assinalo que o que se entende por "educação ambiental" desmembra-se em uma multiplicidade de matizes que correspondem às variadas

tendências / correntes / vertentes de pesquisa ou de ação focalizadas na abordagem pedagógica da questão ambiental. Essas distintas tonalidades – ou vozes⁶⁰, para me remeter à metáfora que utilizo quando refiro as muitas formas de fazer/pensar a educação ambiental – são contrastantes, algumas mais, outras menos, dependendo das articulações que as produzem, como discuto a seguir.

Dissonâncias – a multiplicidade de vozes que falam da educação ambiental

A disseminação das questões ambientais que se processou nas últimas décadas, desencadeada pelo que Latour, Schwartz e Charvolin (1998) denominam de a "descoberta do meio ambiente", ocasionou a sua penetração nas mais diversas instâncias sociais e culturais, configurando o que eu entendo como uma multifacetada rede discursiva. A educação ambiental é constituída por esses discursos e, ao mesmo tempo, os constitui, produzindo novos discursos e representações que se emaranham em tal rede. Os discursos e representações que tecem essa rede são produzidos não apenas em escolas, na academia ou em movimentos sociais, mas também "invadem" os programas de televisão, o cinema, a publicidade, o turismo, as revistas, os museus, a literatura, só para me restringir às instâncias mencionadas por Wortmann (2004). Arrisco dizer que os discursos que se ocupam das questões ambientais encontram-se muito em voga.

No entanto, essa proliferação discursiva não conduz necessariamente a um consenso no que se refere a como se está entendendo esse meio ambiente⁶¹ e, conseqüentemente, à qual educação ambiental está se propondo. Talvez, até, fosse mais apropriado usar o plural "educações ambientais", tal a multiplicidade de orientações teóricas e direcionamentos práticos existentes, sendo preciso valer-se de adjetivações para dar pistas sobre o que se está falando – existe a educação ambiental conservacionista, a educação ambiental popular, a educação ambiental para a cidadania, a educação ambiental política, a educação ambiental para o desenvolvimento

⁶⁰ Na próxima subseção, utilizo a metáfora da voz ou das vozes, para referir os múltiplos discursos que constroem a educação ambiental. Destaco, porém, que essa metáfora engendra um risco, que é atribuir-se essas vozes a sujeitos enunciadores específicos. Portanto, considero ser importante fazer a ressalva de que não é com tal propósito que estou utilizando essa metáfora. Uso-a como uma analogia aos conjunto de discursos, muitas vezes dissonantes, que instituem a educação ambiental, independentemente de quem os enuncia.

⁶¹ Latour, Schwartz e Charvolin (1998) sugerem que o nome paradoxal de meio ambiente permite definir dois sentidos: "o meio ambiente como *complementar* de um conjunto; o meio ambiente como *união* entre o conjunto e seu complementar" (p.92, destaques dos autores). Certamente, esses dois sentidos gerais apontados pelos autores se estilham em uma série de outros sentidos, já que, como já vimos, o termo

sustentável, entre tantas outras - ou mesmo inventar novos nomes para designar as novas tendências – como ocorre, por exemplo, com a ecopedagogia e a ecoalfabetização (ou alfabetização ecológica).

A esse respeito, Carvalho (2001a) identifica uma *tensão constitutiva* que incide sobre a educação ambiental que é relativa ao "debate permanente em que disputam legitimidade os diversos sentidos do *ambiental*" (p.30). Como destacou Carvalho (op.cit.), a educação ambiental "tem sido associada a diferentes matrizes de valores e interesses, gerando um quadro complexo de Educações Ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante variadas" (CARVALHO, 1997, p.278). Considero, então, importante fazer um recorrido, mesmo que breve, por algumas diferenciações entre essas diferentes educações ambientais, tentando auscultar consonâncias e dissonâncias entre as diferentes vozes que as enunciam.

Na avaliação de Carvalho (2001b) coexistem duas tendências principais em torno das quais orbitam as práticas de educação ambiental: uma definida como "comportamental" e outra como "popular". A primeira valoriza o papel da educação como difusora de conhecimentos sobre o meio ambiente e como indutora da mudança de comportamentos tidos como predatórios, em hábitos compatíveis com a preservação da natureza e encontra sua "matriz conceitual apoiada na psicopedagogia comportamental" (op.cit., p.46). A educação ambiental popular, por sua vez, partilha da visão de que a educação deve formar sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade (ibidem). Fazendo eco a essa última tendência, alguns autores, como Marcos Reigota (apud Philippe LAYRARGUES, 2001), formulam a necessidade de uma educação ambiental política que prepare os cidadãos para "entender *por que* fazer algo, não se detendo apenas no *como* fazer" (p.141, destaques do autor).

É importante destacar que, atualmente (mais especificamente a partir do final da década de 90), muitas vozes compactuam com as críticas a um modo de lidar com a educação ambiental orientado exclusivamente para mudanças de comportamentos individuais, que se apóia em fundamentos técnico-científicos, e que se baseia no "conhecer para preservar". Há uma outra versão "aparentada" a essa, e definida como comportamental, designada como "educação ambiental de resultados", que também é freqüentemente rechaçada por obedecer a uma lógica instrumental, elegendo a resolução

meio ambiente é uma fabricação cultural e, mesmo que unificado, pode matizar-se conforme os discursos que se apropriam de tal termo.

de problemas ambientais como "atividade-fim" (e não como um tema-gerador), preocupando-se com o estabelecimento de indicadores de mudança ambiental a curto prazo, conforme expõem Layrargues (op.cit.) e Samyra Crespo (1997). Engrossando essas críticas, Enrique Leff (2001) argumenta que

a educação ambiental foi reduzida a um processo geral de conscientização cidadã, à incorporação de conteúdos ecológicos e ao fracionamento do saber ambiental a uma capacitação aligeirada sobre problemas pontuais, nos quais a complexidade do conceito de ambiente foi reduzida e mutilada (p.125).

Ainda em direção semelhante a essas preocupações com a predominância de uma educação ambiental que não se inscreva em uma dimensão mais política, Mauro Guimarães (2000) aponta a existência de um suposto consenso em relação aos objetivos e princípios da educação ambiental, baseado em uma visão romântica, que está orientada para o "bem da humanidade". Do ponto de vista deste autor (op.cit.), esse consenso acarreta a perda do caráter crítico da educação ambiental, já que não se procuraria efetivar o questionamento do atual modelo de sociedade. Guimarães (ibidem) contrasta, então, essa educação ambiental que caracteriza como hegemônica e coadunada com o projeto neoliberal, estando "vinculada aos interesses do capital" (p.83) com uma educação ambiental crítica, que estaria preferencialmente articulada com a educação popular.

Já com relação às tendências das pesquisas em educação ambiental, Michèle Sato e José Eduardo Santos (2003) constataam um "salto quanti e qualitativo" (p.254) da educação ambiental no cenário nacional, que passa de um "conservacionismo extremo" para uma visão "socioambiental" (que confere uma preocupação social à dimensão ambiental). Estes autores classificam as pesquisas em educação ambiental como tributárias de quatro paradigmas principais, que são a vertente *positivista*, "marcada pelas pesquisas empíricas de observação, de natureza ecológica e com ênfase na informação, [que] estabelece uma relação hierárquica de poder" (p.260); a vertente *construtivista*, que surge como reação ao positivismo e "resgata o potencial histórico humanista" (ibidem), valorizando os processos de aprendizagens e investigação; a vertente *socioconstrutivista* ou *teoria crítica*, na qual os autores dizem ancorar-se – e que busca estimular "a ação para a transformação das realidades" (p.262); e, finalmente, a vertente *pós-estruturalista*, que, de acordo com estes autores (ibid.), se pauta na narrativa biorregional e na perspectiva biocêntrica.

Sato e Santos (op.cit.) cogitam ainda que o grande desafio das pesquisas em educação ambiental consiste em conciliar as bases epistemológicas das ciências naturais com as ciências sociais. Em um movimento contrário, Carvalho (2001a) propõe o deslocamento desde uma perspectiva explicativa da educação ambiental - que praticaria uma visão objetificadora decorrente das ciências naturais a partir da qual se pretenderia captar o ambiente em sua "realidade factual" - até uma perspectiva interpretativa, que posicione "o meio ambiente como realidade passível de diversas leituras" (p.32).

Em meio a um coro desafinado de tantas vozes, de tempos em tempos algumas se sobressaem, tornando-se mais audíveis, enquanto em outros momentos mal se ouve seu balbuciar. São as tendências que estão em destaque que fazem falar mais baixo as que já são consideradas ultrapassadas, em meio às relações de poder que estabelecem quais conhecimentos são legitimados e quais não são. Gostaria de chamar a atenção para algumas vozes que tenho ouvido com bastante frequência em diversas instâncias e que falam sobre uma nova modalidade pedagógica ligada à questão ambiental: a alfabetização ecológica ou ecoalfabetização⁶².

Desenvolvida pelo físico Fritjof Capra⁶³ no Centro de Ecoalfabetização (*Center for Ecoliteracy*⁶⁴), localizado em Berkeley, Califórnia, a alfabetização ecológica – ou ecoalfabetização - está propagando-se rapidamente no Brasil, principalmente após a vinda deste teórico ao Fórum Social Mundial realizado na cidade de Porto Alegre, em 2003, para proferir algumas palestras sobre o tema. Essa disseminação da alfabetização ecológica vem ocorrendo associada ou não à educação ambiental⁶⁵, por meio de cursos, adoção por órgãos públicos, escolas e ONGs.

⁶² Inclusive, como já comentei, esse foi um dos temas abordados no do curso pesquisado. Portanto, irei discutir mais detidamente, no capítulo seguinte, as formas com que os discursos relacionados à alfabetização ecológica foram acionados no curso e como articulam-se com outros discursos sobre o mesmo tema que circulam por outros artefatos culturais.

⁶³ Faz-se necessário realçar a importância de que a ecoalfabetização tenha sido proposta por Fritjof Capra, o que, sem dúvida, potencializa a sua propagação e aceitação. Essa credibilidade obtida por esse autor, não apenas no meio acadêmico, deve-se ao grande sucesso de alguns de seus livros, como "O ponto de mutação" (que foi adaptado ao cinema), "O tao da física" e "A teia da vida". Como destaca Grün (1996), "utilizando-se de linguagem acessível e em determinados momentos até popular, Capra tem defendido a necessidade de uma mudança paradigmática para o ensino de educação ambiental (p.63 e 64).

⁶⁴ Mais informações em < <http://www.ecoliteracy.org> >. No site do Instituto Ecoar podem ser encontrados alguns materiais produzidos no Center for Ecoliteracy traduzidos para o português (<<http://www.ecoar.org.br>>).

⁶⁵ Em um texto que apresenta os fundamentos da alfabetização ecológica, Capra (2003a), distingue-a bastante enfaticamente da educação ambiental. Todavia, acredito que essa separação não acompanha a maioria dos usos que se faz da alfabetização ecológica, como ocorreu no próprio curso investigado.

Só para fornecer uma idéia da geral da adesão de diversos setores públicos a essa tendência, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba vem implantando um programa de alfabetização ecológica nas escolas a ela vinculadas. Também a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em trabalho apresentado pela sua coordenadora de educação ambiental no II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental (Ellen NUNES; Estela GAYER, 2003, p.4), destacou que pretende adotar esse modelo, no chamado Programa Estadual de Alfabetização Ecológica (PEAE)⁶⁶. Além disso, neste mesmo ano, ocorreu uma aproximação do Ministério do Meio Ambiente, inclusive com a presença de Fritjof Capra, que resultou em discussões bastante acaloradas sobre possibilidade de implantação de um Programa de Alfabetização Ecológica em nível nacional⁶⁷.

Sumariamente, pode-se dizer que Capra (2003a) propõe a ecoalfabetização como resultado da busca por maneiras de operacionalizar a sustentabilidade ecológica, sugerindo que, para isso, deveríamos encontrar inspiração nos ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis. A alfabetização ecológica proporcionaria, assim, "compreender os princípios básicos da organização de ecossistemas e traduzi-los para comunidades humanas" (CAPRA, 2003b). Para facilitar o trabalho dos ecoalfabetizadores, Capra (2003a) enumera quais são os princípios ecológicos que devem ser aprendidos⁶⁸ e sugere que eles podem ser trabalhados a partir de atividades práticas como o plantio de uma horta e o preparo de refeições na escola. Convém observar, ainda, que este autor afirma que "por estar fundamentada no pensamento sistêmico⁶⁹, a alfabetização ecológica é muito mais que a educação ambiental" (op.cit., p.29). Philippe Layrargues (2003) observa que Capra nomeou essa corrente pedagógica,

⁶⁶ Conforme este artigo, a adoção da alfabetização ecológica pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, visa a "implantação e desenvolvimento de um processo de eco-alfabetização como uma ferramenta de educação ambiental dirigido às comunidades escolares, no qual os princípios ecológicos (redes, sistemas interligados, ciclos, fluxos e equilíbrio sistêmico) são trabalhados em hortas, pomares e jardins e na construção de uma cidadania ecológica, buscando-se, através da observação e da re-ligação dos alunos(as) com sistemas ecológicos, desenvolver nestes a sensibilidade para os elementos norteadores da vida e da biodiversidade e a capacidade de reproduzirem, nas comunidades humanas, as condições de cooperação e de equilíbrio necessárias nas comunidades ecológicas" (NUNES; GAYER, op.cit.).

⁶⁷ Acompanhei essas discussões pelos informativos recebidos eletronicamente da Rede Brasileira de Educação (disponíveis no site <<http://www.rebea.br>>) e por debates presenciados em eventos de educação ambiental.

⁶⁸ Os princípios ecológicos nos quais se pauta a alfabetização ecológica são: "1) nenhum ecossistema produz resíduos; 2) a matéria circula livremente pela teia da vida; 3) a energia que sustenta os ciclos vem do sol; 4) a diversidade assegura a resiliência; 5) a vida (...) não conquistou o planeta pela força, e sim através da cooperação, parcerias e trabalho em rede" (CAPRA, 2003a, p.25).

inicialmente, de "alfabetização ecológica" (*ecologic literacy*), mas que, atualmente, vem utilizando o termo "ecoalfabetização" (*ecoliteracy*). No curso pesquisado, o professor usou essa última denominação. Neste texto, porém, vou alternar o emprego de ambos os termos.



Finalizo esta subseção assinalando que montei esse panorama (certamente incompleto) referente a diferentes possibilidades de pensar a educação ambiental - entre as quais meu estudo também pretende demarcar uma vertente – e que, para isso, recolhi apenas alguns poucos fragmentos dessa complexa trama discursiva, deixando muitos outros de fora. Esse foi realmente o propósito desta subseção: expor uma pequena amostra dessa pluralidade de vozes, em sua maioria dissonantes, que são reunidas debaixo do toldo da educação ambiental. Esse toldo ora faz as vezes de uma arena, quando as vozes estão gritando alto, buscando ser reconhecidas na disputa por significados, ora se assemelha a um abrigo, onde as mesmas vozes, modulam-se, transitam com porosidade, partilhando significados, identificando-se entre si e opondo-se ao que está do lado de fora.

Como destaca Edgar Gaudiano (2001), a pluralidade de discursos referentes à questão ambiental, muitas vezes, "existe em uma relação de antagonismo, posto que cada um luta pelos seus próprios meios para hegemonizar o campo da política ambiental. Obviamente esta pluralidade deriva em propostas educativas que tendem a pôr em prática suas formulações e visões de mundo"(p.394). Ao mesmo tempo, embora ocorram esses embates pela legitimidade de tal ou qual versão da educação ambiental, bem como das demais representações culturais associadas às mesmas (como de meio ambiente, sustentabilidade, cidadania, conservação da natureza, consumo, entre muitíssimas outras), há, a meu ver, algo que unifica as mais díspares vertentes de educação ambiental. Penso que nenhuma dessas muitas vozes que dissonantemente falam da educação ambiental ousaria refutar a asserção de que há uma grave crise ecológica e que é necessária uma transformação (seja no modo de vida da sociedade, seja nos modelos de desenvolvimento, seja na atitude individual de cada um) para reverter, ou ao menos amenizar, tal quadro. Portanto, ainda que muito heterogêneos

⁶⁹ Conforme Capra (2003a) a teoria dos sistemas vivos ou sistêmica tem raízes em vários campos da ciência em que os cientistas examinam "sistemas integrados cujas propriedades não podem ser reduzidas as suas partes menores" (ibidem, p.21) e que pressupõe "uma nova maneira de ver o mundo" (ibid.).

entre si, os discursos ambientalistas compartilham da crença na existência de um *Meio Ambiente* e de um ideal de comunidade que consiga relacionar-se harmônica e equilibradamente com ele. Essa seria a "herança ambientalista" a que estarei me reportando na próxima subseção, na qual exponho, de forma bastante inconclusa, alguns questionamentos e inquietações que me acompanharam durante o período do mestrado e, seguramente, depois.

Como deixar viver a herança (ambiental) sem deixá-la intacta?

Rechaçar uma idéia não é refutá-la, mas rechaçar o modo como nos dá a pensar as coisas: e tratar de pensá-las de outro modo (LARROSA, 2004b, p. 346).

Início essa subseção, que encerra o capítulo no qual me propus a estabelecer algumas articulações e deslocamentos que me foram possíveis realizar, entre o campo dos estudos culturais e a educação ambiental – em um nível mais geral. Nos capítulos seguintes me detenho na discussão de aspectos mais específicos que remontam à situação que estou investigando –, com a impressão de ter apertado ainda mais os nós que se formam nessa trama que construí. De modo que, ao invés de indicar direcionamentos e proposições provenientes de tal articulação, prefiro dar vazão a algumas interrogações que me afligem neste momento. Ao invés de buscar desenlaces, penso ser mais produtivo emaranhar mais ainda tudo isso...

O primeiro questionamento que desejo evocar é o seguinte: não estarei sendo hermética, quando aproximo essas questões apropriadas dos estudos culturais e de outras teorizações pós-estruturalistas – em especial a abordagem de linguagem, representação, realidade e identidade que apresentei na primeira metade desse capítulo - de um ideal de comunidade (e de identidade) que se pretende universal, como é o caso da educação ambiental e de toda herança ambientalista que ela carrega? É possível articular a essa herança, da qual também sou herdeira, uma perspectiva teórica que rejeita e deseja romper com "pensamentos totalizantes, metanarrativas, referenciais universais e nega as transcendências e as essências" (VEIGA-NETO, 1994, p.151)? Como *deixar viver* essa herança, sem deixá-la a *salvo*, intacta? Uso a metáfora da herança inspirada no uso que dela faz Derrida (In: DERRIDA; ROUDINESCO, 2004a),

quando diz que é preciso *reafirmar* a herança que recebemos, isto é, "não apenas aceitar essa herança, mas relançá-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhê-la (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo que ela nos elege violentamente), mas escolher preservá-la viva." (p.12). Por esse motivo o herdeiro responde a uma dupla e contraditória injunção: a necessidade de ser fiel à herança e, no entanto, reinterpretá-la, deslocá-la, criticá-la e transformá-la (op.cit.). É nessa posição delicada que me encontro quando proponho lidar com a educação ambiental – e toda a herança ambiental que a precede –, deslocando-a, desestabilizando-a, a partir da articulação com os estudos culturais e que exponho a partir das questões que me angustiam nesse ponto da trajetória. Estarei mantendo viva a educação ambiental? Estarei respeitando esse legado e, ao mesmo tempo, renovando-o, dando-lhe nova vida?

Diante das questões expostas, gostaria de tecer alguns comentários a respeito dessa (heterogênea) trama discursiva que é o ambientalismo, da qual é herdeira a educação ambiental, relacionando-a com o texto intitulado "A paradoxal comunidade por-vir" de Magaldy Téllez (2001). Não pude deixar de associar o *mito da comunidade total*, a que alude essa autora, aos discursos ambientalistas. Isso porque, analogamente à pretensão universalizadora entoada em unísono pelos discursos derivados da herança ambiental, o mito da comunidade total, referido por Téllez (op.cit.), consiste em um empreendimento essencialmente anti-babélico, nutrindo-se da busca por princípios que possam restaurar o "co-pertencimento de todos os homens a um mesmo horizonte unificador" (idem, p.48). Essa pretensão de realização de uma comunidade totalizadora, indivisível, se apoia sobretudo na idéia de *consenso*. Ora, como enfatizam Latour, Schwartz e Charvolin (1998), "nada unifica mais do que a natureza e a política" (p.92). Entre as questões que funcionam como ideais reunificadores da comunidade humana, sem dúvida, podemos citar a preocupação ambiental, justificada pelo princípio de sobrevivência da vida que nos une enquanto habitantes de um mesmo planeta. Multiplicam-se, assim, os discursos que produzem e promovem o *consenso ambiental* (ou ecológico), no qual se apregoa o fortalecimento do pertencimento a uma comunidade planetária, onde todos indivíduos seriam cidadãos planetários, unidos por vínculos aparentemente incontestáveis.

Considero pertinente fazer ressoar, nessa circunstância, uma apropriação da pergunta proposta por Judith Butler (citada por Silvia DAUDER; Carmen BACHILLER, 2002): que formas de comunidade se criam a partir dos processos de

articulação que engendram os discursos ambientalistas e através de que violências e exclusões? Essa indagação conecta-se com a advertência feita por Téllez (2001), de que em qualquer pretensão universalizante de comunidade, "a única forma de ser-em-comum é a fabricada pela lógica consensual. (...) constituindo um um-que-sobra como ameaça para a comunidade consensual" (TÉLLEZ., op.cit., p.57 e 58). Em outras palavras: quem não se insere na lógica consensual e não joga o jogo cujas regras já estão previamente estabelecidas, desestabiliza o mito unificador e deve ser suprimido (entenda-se como educado, convertido, resgatado, silenciado, medicado...) em sua diferença.

Téllez (ibidem) traça esboços de caminhos que possam auxiliar a "libertar a comunidade do mito da comunidade" (p.58) que aqui não encontro espaço para retomar, mas que delineiam a *necessidade impossível de uma comunidade por-vir*. Transponho de seu texto alguns elementos que ajudam a imaginar essa comunidade improvável, sempre tendo em mente a possibilidade de produzir ressonâncias no que se entende por "questão ambiental" e seu ideal (irrealizável!) de comunidade e identidade.

Comunidade sem futuro, sem idealização, nem prescrições. O que é próprio? O que há do outro em nós? Que fronteiras separam o eu do outro? Ao invés de fronteira, não seria esse espaço *entre* eu e o outro um "espaço-tempo plural e descontínuo, no qual deixamos de ser conformados pela bipartição de nós/outros e reconhecemo-nos na diferença" (op.cit., p.73)? Nesse *espaço-entre*, abdicamos das certezas que nos mantêm presos àquilo que pensamos que somos e deixamos que o outro ponha-nos em questão, afete-nos, fazendo com que deixemos de "ser donos de nós mesmos" (idem, p.74), distanciando-nos do que fabricamos como sendo a nossa própria identidade até atingirmos o estranhamento. Estranhamento como possibilidade de (com)vivência que pode transformar-nos em "sujeitos *alterados* - sempre outros - com outros" (ibid., grifo meu). Esta comunidade dá-se na alteridade, na relação com o outro que não pressupõe nem exclusão nem assimilação, mas a abertura incondicional ao outro. *Comunidade dos que não têm comunidade* (ib.).

A comunidade por vir e da comunidade para o porvir, a comunidade subtraída a toda presença, a toda pertença, a toda consistência, a toda essência comum, a toda pretensão de cumprimento, a toda estabilização das identidades coletivas, de todo valor substancial. (TÉLLEZ, op.cit., p.75)

Essas palavras podem ajudar a imaginar um outro ambientalismo? Talvez isso não seja possível e, como ocorre com a paradoxal comunidade *por-vir*, talvez seja

precisamente essa impossibilidade que configura a sua necessidade e o seu porvir. "Só um possível impossível é um bom possível, um possível com porvir" (LARROSA, 2001a, p.288). Essa possibilidade impossível ou impossibilidade possível de um ambientalismo por vir, um ambientalismo para o porvir, um ambientalismo habitado por Babel, que não se pautem em nenhum ideal universalizante, mas que se abra para o imprevisto, talvez seja uma forma interessante de pensar essa herança que recebo e quero manter viva. Talvez!

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS QUE "FABRICAM" EDUCADORES/AS AMBIENTAIS

... questões tão evidentes, óbvias, naturais e *substanciais* "hoje", para nós, aparecem (...) em *configurações simbólicas*, cujo sentido ou razão de ser, uma vez mais, não emana ou se irradia a partir do ser em si dessas coisas, mas se engendra e se origina nas distâncias, nas posições, nas pautas, nas presenças e nas vozes com as quais nomeamos e vemos, com as quais nos unimos e nos separamos, com as quais nos identificamos e nos diferenciamos, oferecemos e protegemos, desdobramos e recolhemos.

(Fernando PLACER, 2001, p.86, destaques do autor)

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo relaciona-se com a maneira de lidar com a metáfora da "fabricação" que uso para falar da constituição de identidades. Aliás, a idéia central dessa epígrafe poderia ser resumida em apenas uma frase: "o que todo mundo vê nem sempre se viu assim" (LARROSA, 1994, p.83). E é, portanto, nessa direção apontada por Larrosa⁷⁰ (op.cit.) que pretendo pensar a "fabricação" de educadores/as ambientais. Desse modo, interessa-me colocar sob suspeita algumas representações culturais que, por mais que pareçam evidentes, substanciais ou naturais, são contingentes e construídas em processos mediados por relações de poder. Ou seja, os modos de proceder, as orientações, os postulados e os princípios invocados para legitimar propostas relativas à educação ambiental foram (e continuam sendo) fabricados sob determinadas circunstâncias, as quais fabricam modos de pensar, de olhar, enfim, modos de ser educador/a ambiental. Como Larrosa (ibidem) destaca, devido ao "poder das evidências" - o que também poderíamos tratar por "naturalização das representações" para aludir a expressões que já venho utilizando neste texto - nosso olhar é muito menos livre do que imaginamos, porque ele está constituído por uma série de aparatos (e, entre esses, os discursos pedagógicos e os discursos da educação ambiental) que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Mas esse autor (op.cit.) também diz que, quando rompemos as evidências e mostramos as tramas a partir das quais elas são fabricadas, é possível pensar que nosso olhar talvez seja mais livre do que imaginamos. Ou seja, "talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo" (ibid., p.83).

Essas evidências que tomo como sendo representações culturais naturalizadas para a educação ambiental, as quais irei discutir, e quem sabe até, desestabilizar, envolvem um modo de pensar a organização da sociedade em termos de economia, de ciência, de relações entre os seres humanos e desses com a natureza, entre outras questões de âmbito bastante abrangente que podem ser indicadas. Entretanto, considero importante ressaltar que tais formas de representar e de construir um determinado olhar sobre a realidade não são, de maneira nenhuma, as formas que poderiam ser caracterizadas como hegemônicas na sociedade contemporânea. Ao contrário, as representações culturais usualmente acionadas pelos discursos da educação ambiental pretendem constituir um discurso alternativo ao modo hegemônico de pensar, calcando-se na necessidade de operarem-se transformações radicais das representações destacadas

⁷⁰ Nesse texto, Larrosa (1994) faz uma reflexão sobre os efeitos dos discursos pedagógicos sobre os

como sendo culturalmente predominantes. Poderia, inclusive, dizer que, nesse sentido, as representações mais enfatizadas pela educação ambiental são "marginais" à lógica dominante, mais aproximadas aos discursos dos movimentos sociais, das pedagogias críticas e de todas as iniciativas compreendidas como "emancipatórias", por se pautarem em uma crítica, algumas vezes mais contundente do que em outras, ao modelo de desenvolvimento que, segundo a argumentação utilizada em tais discursos, vigora especialmente nas sociedades capitalistas em que vivemos. E é por isso que considero importante fazer a ressalva de que não pretendo apontar as representações de educação ambiental que aqui problematizo como sendo aquelas que predominam no mundo atual, mas que as entendo como componentes de uma rede discursiva que se outorga o papel de agir "na contra-corrente" dos rumos que vêm tomando a sociedade atualmente. Os discursos relacionados à educação ambiental poderiam até mesmo ser identificados com modos de "libertar o olhar" dos principais aparatos que nos fazem ver e ser de determinadas maneiras e não de outras.

Entretanto, em meu entendimento, não podemos minimizar os efeitos que tais representações exercem na constituição de novas formas de limitar o olhar; de estabelecer *o que é* um olhar correto e *o que não é*, *o que se deve ver* e *o que não se deve* e, ainda, *como se deve ser* e *como não ser*. Por isso, pretendo destacar que essas representações culturais não são tão marginais quanto muitas vezes o discurso mais usual da educação ambiental as configura. Assim, muitos dos modos de "se ensinar a olhar" e de se lidar com questões que atravessam nossas vidas promovidos pela educação ambiental (mas não só por ela, certamente) objetivam, no limite, criar novas "evidências" que fabriquem seres humanos, por exemplo, mais comprometidos com a vida no planeta e mais conscientes dos efeitos ambientais provocados por suas próprias ações. Enfim, que operem na instituição de "novas" representações, com tanta frequência e persistência de modo que essas, ao deixarem de ser questionadas, transformem-se em "novas verdades transcendentais".

Talvez a poesia de Alberto Caeiro (In: Pessoa, 1998), que evoco abaixo, possa expressar melhor a inquietação que a naturalização de tais representações culturais me provoca:

*Se as cousas fossem só como tu queres, seriam só como tu queres.
Ai de ti e de todos que levam a vida
A querer inventar a máquina de fazer felicidade! (p.238, destaque meu).*

sujeitos, a partir das ferramentas conceituais foucaultianas relacionadas às "tecnologias do eu".

Meu propósito, no entanto, não é rechaçar as representações culturais que estou vendo como "fabricando" educadores/as ambientais, ainda que tenha de assumir que o modo quase incontestado como algumas delas são propagadas cause-me um certo desconforto, talvez até porque muitas destas representações constituem ou constituíram o meu próprio modo de olhar, mesmo que eu as esteja colocando sob suspeita. Neste estudo pretendo me deter mais a analisar *como* estas representações têm sido construídas e a discutir quais têm sido seus efeitos em uma política de identidade em educação ambiental. Como já destaquei, a partir de Hall (1997c), o discurso produz "sujeitos" – "figuras que personificam as formas particulares de conhecimento produzidas pelo discurso" (p.56). Portanto, no discurso são veiculados atributos para estes sujeitos. No curso de formação de professores/as que acompanhei, bem como em uma série de outros discursos ligados à educação ambiental, são definidos comportamentos, jeitos, hábitos e pontos de vistas configurados como apropriados aos/às educadores/a ambientais. Assim, o/a educador/a ambiental precisa encaixar-se em determinados "tipos" que indicam aqueles indivíduos que vivem segundo as regras da sociedade (Hall, 1997d); neste caso, tais regras estabelecem um modo mais "ecologicamente adequado" de se viver. Em suma, a partir da articulação de muitas representações culturais se define uma determinada maneira peculiar, especial e diferenciada de agir que caracteriza o/a educador/a ambiental

Por outro lado, é oportuno lembrar que Hall (HALL, 1997a), entre muitos autores que discutem a produção dos sujeitos a partir das teorias pós-modernas, destaca que os significados não são definitivamente estabelecidos - não há como se ter pleno controle sobre eles – e, sendo assim, as representações culturais são contestadas e até mesmo subvertidas. Hall (op.cit.) menciona, inclusive, a possibilidade de ocorrer uma "transcodificação", que se dá quando um significado já existente é reaproveitado por outras representações. Ou, como diz Larrosa (2001a), "a palavra duplica-se cada vez que comunica" (2001, p.290 e 291). Por isso, então, não uso o termo "fabricação" como uma determinação, mas para salientar o efeito de produção que as representações culturais têm em determinadas instâncias na constituição de sujeitos e de suas visões de mundo. Porém, quero ainda ressaltar que essas representações irão atuar conforme o "substrato" que encontram; isto é, elas interagem com as demais representações culturais que já constituem as identidades destes sujeitos. Sobre essas questões fala a professora Teresa em um momento da entrevista que realizei com ela:

Pesquisadora – Tá... Agora assim: é... sobre o curso que o Henrique⁷¹ ministrou, né, lá na SMED o ano passado. Queria que você falasse um pouquinho sobre ele.. (...) ⁷² O que te chamou atenção neste curso? Se tem algum aspecto que você conseguiu colocar na sua prática, o quê que repercutiu...

Teresa – Acho que muito, assim... Acrescentar acrescentou, tá? /.../ E se acrescentou, tu começa a usar, né... Eu acho que ela passa primeiro na questão do individual, né? Agora, em termos de aplicar aquilo ali /.../ é uma outra questão, né... Aí eu acho que aconteceu uma coisa, assim, né: o curso passa por um entendimento de algumas outras coisas da gente, em determinados momentos, né. Então, assim, a maneira de tu pensar sobre determinada coisa, *tu ter um outro lado pra ficar pensando também*. Acho que nesse sentido, como cursar alguma coisa, assim, que tu já sabia e só *tá revivendo aquilo ali, revendo, né...* Pra mim, nesse sentido, eu achei que foi super-legal e... *agora, assim, essa questão direta, tal qual, essa pra mim não passa porque tem o filtro da gente*. (...) (Entrevista realizada em 23/06/2004, destaques meus).

Como propõe essa professora, para se pensar a "fabricação" não se pode desprezar "o filtro" que as pessoas já possuem. Desse modo, a "fabricação" é, como já mencionei no capítulo anterior, uma operação singular e não uma ação uniformizadora. Ressalto que, ao defini-la como "singular", não quero dizer que a "fabricação" é arbitrária ou totalmente original, já que parte de um repertório específico, de um horizonte de possibilidades que é finito e, a partir do qual as identidades são produzidas. Parafraseando Michel de Certeau: "a 'fabricação' que se quer detectar é uma produção, uma poética" (1994, p.39). Como expôs Teresa, no excerto acima, há as "coisas" que já a constituem e há "o outro lado", aquele correspondente às representações culturais que foram expostas no curso e, nesse processo interativo entre "representações novas e antigas", exercita-se o "reviver" e o "rever", para que a "fabricação" se processe. E, assim, são produzidas novas e transitórias identidades.

Contudo, o uso da palavra "fabricação", tal como o de toda metáfora, apresenta suas limitações, suas ambigüidades, seus percalços. Bruno Latour (2001), por exemplo, mesmo que freqüentemente faça uso desse termo para referir-se à construção de fatos científicos, não deixa de assinalar alguns de seus problemas. Segundo ele, porque "fabricação" remete a ações humanas, pode-se pensar que seu uso deva restringir-se à esfera humana, "com o mundo fazendo pouco mais que oferecer uma espécie de *playground* para a ação humana" (ibidem, p.134). Certamente, não é esse uso restritivo que o autor faz desse termo nem, tampouco, o que estou aqui considerando. Outro

⁷¹ Destaco que, para preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos nessa investigação, usarei nomes fictícios para referir-me aos mesmos.

⁷² Convenções de transcrição: uso (...) quando excludo propositalmente trechos das falas gravados e /.../ quando o que foi gravado não pôde ser compreendido durante a transcrição.

problema referido por Latour (ibid.) diz respeito à idéia de que "fabricação" corresponderia à combinação de uma lista fixa de ingredientes para produzir outras formas. Contudo, a associação que mais inquieta o autor (ibid.) corresponde à possibilidade de pensar-se que se algo é fabricado é necessariamente falso, polarizando-se com o que seria "natural" ou "verdadeiro". Latour (ib.) afirma, ainda, que o que está sendo solapado com a idéia de fabricação é justamente o próprio idioma da "fabricação", que antes era tido como pacífico.

Faço tais considerações para esclarecer, mais uma vez, que, ao sugerir que as identidades dos/as educadores/as ambientais são "fabricadas", por mais impactante que essa expressão possa parecer, não estou considerando que elas sejam falsas ou ilegítimas. Como indiquei anteriormente, o que quero ressaltar com o uso desse termo, são os mecanismos que fazem com que uma buscada identidade para o/a educador/a ambiental se torne significativa nesse mundo em que vivemos, pois, afinal, retomando a já citada frase de Larrosa, "o que todo mundo vê nem sempre se viu assim" (1994, p.83).

Destaco que a decisão de entrevistar as professoras que participaram do curso que acompanhei pode ser vista como decorrente das questões que venho comentando; pretendi buscar ver nessas entrevistas como as professoras narravam negociações e os impactos ocorridos a partir do contato com as representações culturais que me pareceram ter sido enfaticamente acionadas durante o curso e que estarei problematizando na análise efetuada neste capítulo.

Nas próximas seções deste capítulo, irei colocar em foco algumas representações culturais que se sobressaíram na rede discursiva tecida durante o curso analisado e que dizem respeito a uma maneira específica de lidar com questões que atravessam cotidianamente nossas vidas. Destaco que essas não foram as únicas representações culturais postas em circulação no curso. As representações que coloco em foco neste capítulo estavam interligadas a outras, como representações de corpo e saúde, de gênero, de nação, entre tantas que poderia mencionar. Mas escolhi discutir as representações culturais de consumo, globalização e natureza (vinculada à alfabetização ecológica) porque considereei que essas foram mais intensamente e frequentemente acionadas durante as discussões que acompanhei. Além disso, como entendo que essas representações estão tramadas em uma rede discursiva, quando discuto, por exemplo, a representação cultural de consumo, emergem questões ligadas a corpo, à saúde, à nação.

Essas representações estão articuladas e, por isso, considero impossível discutí-las como se estivessem isoladas. Ainda assim, para conseguir organizar a discussão desenvolvida nesta dissertação, foi necessário selecionar e dar um destaque maior a determinadas representações, as quais abordarei nas próximas seções deste capítulo.

CONSUMO E GLOBALIZAÇÃO SERVEM PARA PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

*"Antes mundo era pequeno,
porque Terra era grande.
Hoje mundo é muito grande,
porque Terra é pequena.
Pro tamanho da antena parabólica mará .
Ê, volta do mundo, camará.
Ê, mundo dá volta, camará."
(Gilberto Gil, 1994)*

A pergunta que intitula essa seção é inspirada em uma afirmação feita por Canclini (1999), no livro "Consumidores e cidadãos". A argumentação de Canclini (op.cit.) baseia-se na idéia contida na frase: "o consumo serve para pensar", a partir da qual o autor conduz uma discussão sobre a relevância que o consumo passou a assumir na contemporaneidade, não apenas em termos econômicos, mas também culturais e sociais. Ao aproximar as considerações que esse autor faz sobre este tema do campo da educação ambiental, acompanhada de uma questão que lhe é bastante relacionada - o fenômeno (ou fenômenos) da globalização - busco refletir sobre significados que são conferidos a estas questões nas ocasiões em que são tematizadas em discursos relacionados à educação ambiental. Pergunto então: será que questões associadas ao consumo e à globalização são tratadas em educação ambiental? E, em caso positivo, como se costuma abordá-las? Utiliza-se uma abordagem que "faça pensar"? Essa última pergunta pretende ser, de certo modo, uma provocação aos modos como vejo serem mais freqüentemente conduzidas as discussões relacionadas ao consumo e à globalização no âmbito da educação ambiental. Tal abordagem utiliza-se correntemente de afirmações categóricas e pautadas em consensos pouco problematizados. Mesmo considerando que a adoção de posicionamentos consensuais ou taxativos possa exercer uma importante produtividade na constituição de identidades e de um campo discursivo da educação ambiental, essa me parece ser uma forma demasiado simplificada de lidar

com o processo de instauração de significados relacionados a essas questões tão multifacetadas - consumo e globalização.

Na próxima subseção, problematizo essa forma de representar o consumo e posicionar a educação ambiental em relação a tal questão.

Uma excursão ao supermercado: problematizando a construção de um/a consumidor/a consciente

Chegamos à aula⁷³ e o Henrique disse que para trabalharmos o tema "consumo", iríamos fazer uma excursão a um supermercado. Para isso, ele propôs que as participantes fizessem uma lista de compras, se dividissem em duplas e fossem a um supermercado próximo (no centro de Porto Alegre), observar os itens da lista de acordo com critérios que ele iria sugerir. Ele advertiu: "aqueles que são muito arraigados a sua vida, preparem-se que vão ter um baque". *Explicou que existe muita coisa "por trás" nos supermercados* e que nós muitas vezes não nos damos conta delas – há toda uma forma de organização do espaço, iluminação, trabalho que envolve desde "Washington Olivetto"⁷⁴ aos psicólogos motivacionais". Além disso, ele frisou que quase todos os supermercados são gerenciados por transnacionais. (...) Henrique acrescentou que são desenvolvidas diversas estratégias de manipulação; entre essas, colocar os produtos mais procurados em locais mais afastados para que as pessoas precisem caminhar mais dentro do supermercado. Ele solicitou que as alunas observassem os padrões das seções, os tamanhos e as cores das letras nas embalagens, as formas das embalagens, e, ainda, se havia diferenças nas embalagens de um mesmo produto de marcas diferentes e se isso poderia ser relacionado ao preço do produto. Também pediu que atentassem para as imagens presentes nas embalagens, se havia produtos para públicos específicos, como para homem/mulher/criança, se havia informações sobre a "reciclabilidade" da embalagem e, finalmente, que examinassem a composição dos produtos.(...) Henrique comentou que só com o costume de observar o que se compra, como elas fariam nesta atividade, é que conseguiremos *pressionar as coisas para que elas caminhem para onde a gente deseja*. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2003, destaques meus)

Começar o trabalho de campo da minha pesquisa participando de uma atividade como essa foi algo bastante emblemático. Isso porque essa "excursão" concentrava de uma forma muito peculiar diversos aspectos que foram explanados no decorrer do curso, bem como nos textos de autoria do professor que foram distribuídos. Penso, também, que essa atividade condensa uma série de significados referentes à representação de consumo que foi acionada no curso, a qual, sob o meu ponto de vista, foi uma das representações mais fortemente trabalhadas. Assim, partindo da situação

⁷³ Essa foi a primeira aula do curso que acompanhei.

pesquisada, gostaria de sugerir que os elementos ressaltados em tal proposta de atividade se constituíram em uma importante peça na "fabricação" desses/as educadores/as ambientais.

Desse modo, o que me chamou bastante a atenção na abordagem que se desenvolveu antes, durante e depois da ida ao supermercado, bem como em outras situações que irei mencionar ao longo da seção, foi a centralidade que se conferiu ao consumo (assim como à globalização e à influência da mídia) durante o curso, já que uma referência dessa ordem geralmente cumpre papéis periféricos no campo da educação ambiental. Faço tal consideração baseando-me na frequência de ocasiões nas quais "educação ambiental" parece ser sinônimo de "reciclagem de lixo", ou, em outros casos, de "fazer uma horta"! Basta que olhemos os Anais dos Simpósios ou Encontros de educação ambiental para que vejamos a incidência de projetos e estudos que relatam trabalhos ligados ao lixo – ou, para utilizar um termo mais "politicamente correto": aos resíduos sólidos. Penso que essa é uma representação cultural absolutamente naturalizada, quase um automatismo que vem se processando no âmbito da educação ambiental. Todavia, é muito incomum que essas ações relativas ao lixo sejam acompanhadas por discussões sobre consumo. Em geral, as atividades propostas buscam estimular a *reutilização* de materiais por meio de trabalhos artesanais – a confecção de enfeites ou de utensílios a partir de garrafas plásticas de refrigerante e de outros tipos de sucata. É ainda mais comum que as atividades envolvam práticas de *reciclagem*, como ocorre com um elevado número de escolas públicas que, com o intuito de desenvolver projetos de educação ambiental, solicitam que seus alunos tragam lixo reciclável para a escola para trocá-lo por ventiladores, bebedouros, computadores e outros bens para as escolas, através de campanhas realizadas por empresas de reciclagem⁷⁵. Mesmo considerando que tais práticas têm importância enquanto ações escolares, penso que a educação ambiental na escola não pode se limitar a elas; isto é, que as discussões que envolvem uma questão tão ampla e multifacetada quanto os processos relacionados ao consumo – em suas dimensões culturais, econômicas, sociais e ambientais, entre outras – não podem se restringir, apenas, ao "problema do lixo".

⁷⁴ Conhecido publicitário brasileiro.

⁷⁵ Estas empresas são vinculadas às próprias indústrias que fabricam os produtos que deram origem a estes resíduos destinados à reciclagem, como, por exemplo, a indústria transnacional que produz o refrigerante mais consumido no mundo.

Por outro lado, como destaca Mariana Mascarenhas (2003), nas raras ocasiões em que se remete à questão do consumo em educação ambiental, é frequente que se faça isso com a intenção de apelar para uma *redução* na produção de resíduos e para se estimular um consumo responsável ou consciente que é o oposto a um consumo irresponsável ou alienado. Esta autora (ibid.) indica, ao analisar discursos presentes em cartilhas informativas que abordam a temática "lixo", que nelas o consumo é sempre tratado como algo negativo, associado a atos compulsivos e irracionais. Nessa perspectiva, haveria um *modo correto de consumir*, que se pautaria na aquisição de informações sobre o que se consome e, também, em evitar consumir produtos configurados como supérfluos ou nocivos ao ambiente. E é justamente nessas premissas que se baseia a atividade que relatei acima: ensinar às alunas – potenciais educadoras ambientais – as formas mais corretas (ou menos danosas) de consumir, para que consigam escapar das ardilosas estratégias de manipulação que se escondem nas prateleiras dos supermercados. E então, se for atingido esse patamar de conscientização, o consumidor se transformará em alguém capaz de atuar na sociedade, pois as suas escolhas serão determinantes para "pressionar as coisas para que elas caminhem para onde a gente deseja" (DIÁRIO DE CAMPO, op.cit.).

O excerto do diário de campo que apresento a seguir também foi produzido a partir do "passeio pedagógico ao supermercado" e traz alguns outros elementos relacionados a como a educação ambiental está sendo posicionada em relação a essa representação de consumo que foi veiculada durante o curso pesquisado:

Henrique finalizou a atividade comentando que a maioria dos gêneros alimentícios possui embalagens com cores que vão do vermelho ao amarelo, que são cores que provocam angústia e ansiedade, fazendo as pessoas comerem mais, e que os produtos de limpeza apresentam embalagens nas cores verde e azul, dando a idéia de pureza. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2003).

Não é minha intenção concordar ou não com as afirmações feitas pelo professor do curso quanto à influência das cores sobre o temperamento e as necessidades das pessoas. Pretendo chamar atenção, contudo, para a forma como são representados/as os/as consumidores/as nessa passagem: pessoas totalmente dominadas por fatores exógenos como, neste caso, pela coloração das embalagens. Assim, é reforçada a compreensão de que os consumidores são manipulados, tal como marionetes, pelas empresas (especialmente as multinacionais) que fabricam os produtos que compramos, como está exposto no trecho abaixo:

Henrique falou que, ou a pessoa tem um sistema crítico organizado, ou ela *assimila o que vem de outras culturas sem raciocinar*, pois se ela não sabe por que está fazendo determinada coisa (como fumar), alguém sabe, *alguém planejou* e a pessoa acaba sendo um marionete. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaques meus)

É preciso destacar que nessa representação cultural de consumo, a mídia seria uma das protagonistas mais importantes no processo de manipulação das pessoas, convertendo-as em consumidores. Assim, sua função "original" – a de informar e esclarecer os públicos - estaria sendo subvertida pelos interesses do mercado; ou seja, ao invés dos meios de comunicação fornecerem informações confiáveis à população, esses estariam especialmente ocupados em promover a indução ao consumo. Como está enunciado em um dos textos de autoria do professor: "[a sociedade] passa a ser *refém da mídia*, que deveria ser sua fonte de informação para a tomada de decisões conscientes numa democracia" (TEXTO 5, p.1, destaque meu). E, ainda em um outro texto seu enviado às professoras:

A manipulação sobre a informação é total. Os meios de comunicação chegaram ao seu máximo de controle, não por inteligência, mas por ignorância. *Estamos mergulhados na mais sublime ignorância*, aliada a uma convergência de interesses mercantis quase indizíveis (TEXTO 6, p.1, destaque meu).

Desse modo, então, nós, consumidores/as, encontramos-nos cada vez, mais

alienados, desinformados, incapazes de entender as coisas que acontecem ao nosso redor, muito menos de traçar estratégias de mudança ou correção (TEXTO 6, p.1).

O consumo é, portanto, estigmatizado em tais textos, quase como uma doença, como um desvio de comportamento, e o/a consumidor/a é descrito como uma vítima, por ser destituído de qualquer capacidade crítica frente aos apelos da mídia. Na argumentação usada nos textos referidos, o consumo obedeceria irrestritamente a um planejamento executado pelas instâncias de produção, frente ao qual o/a consumidor/a não poderia reagir por ser impotente diante do poder esmagador das mensagens emitidas freneticamente pelos produtores. Essa perspectiva parece está bastante associada a algumas interpretações neo-marxistas ligadas, por exemplo, a estudos feitos por Max Horkheimer e Theodor Adorno (apud PUCCI, 1994), que supõem que a "indústria cultural gera a padronização de tudo, (...) atrofia a imaginação, a espontaneidade, a atividade intelectual do espectador" (ibid., p.31).

Destaco que tal posição tem sido cada vez mais criticada por autores/as vinculados/as a diferentes campos de conhecimento que a julgam demasiado "produtivista". Johnson (1999), por exemplo, não descarta a importância de se examinarem as condições de produção das formas culturais, mas critica a tendência a se inferir o caráter de um artefato cultural, bem como seu uso social, exclusivamente a partir de sua produção, como se essa determinasse tudo. Para ele (op.cit.), esse tipo de análise é prematuro por não considerar a grande diversidade de possibilidades que se dão no consumo ou "leitura" dos produtos culturais. Esse seria, então, um dos problemas contidos na consideração que transcrevo abaixo:

Hoje vemos dezenas de pessoas *repetindo o que vêem na TV, nos jornais, no rádio* sem ter nenhuma capacidade nem vontade de exercer sua crítica. É a sociedade massificada sonhada pela propaganda, que com mínimos apelos pode ser conduzida onde interessar. (TEXTO 3, p.2, destaque meu).

O que vem sendo discutido leva-me a perguntar: Será que as pessoas apenas "repetem" o que vêem na televisão? Será que vivemos totalmente imersos em uma sociedade sonhada pelos meios de produção? Faço tais questionamentos não para negar a necessidade de uma crítica ao modo como se tem estruturado o consumo especialmente nas sociedades ocidentais, nem, tampouco, por acreditar que os indivíduos são absolutamente "livres" nas leituras que fazem dos artefatos culturais que os interpelam ostensivamente tais como a mídia. Busco, muito mais, problematizar tais afirmações que me parecem tão deterministas, valendo-me de posições defendidas por autores que me estão auxiliando na condução destas análises. Mike Featherstone (1995), por exemplo, coloca em destaque uma concepção bastante diferente da anteriormente comentada, refutando a existência de "uma cultura de massa conformista e cinzenta, na qual o uso dos bens pelos indivíduos [que] ajustar-se-ia aos propósitos imaginados pelos publicitários" (p.123). O autor (ibid.) destaca, ao contrário, que "o significado e o uso dos bens culturais, e o processo de decodificação, são complexos e problemáticos" (ib.).

Essa complexidade é solapada, na representação cultural de consumo destacada no curso que acompanhei, em benefício do peso que nele foi conferido às ações de manipulação. Nos textos que foram enviados às professoras e nas aulas do curso, argumentou-se, com frequência, que as estratégias de manipulação, extremamente insidiosas, não possibilitariam que fossem seguidos outros caminhos além daqueles apresentados pelos produtores, sendo, assim, praticamente ineludíveis. Algumas dessas estratégias são descritas no excerto que segue:

(...) o apelo da propaganda é rápido, em geral se baseia em imagens ou sons que são especialmente direcionados para o inconsciente, velozes e eficazes, desviam necessidades básicas conduzindo-as [as pessoas] ao consumo e ao supérfluo. (TEXTO 5, p.3)

Afirmações como a anterior, me fazem recordar alguns comentários que ouvi há algum tempo atrás, acerca da utilização de mensagens subliminares durante a exibição de filmes, as quais não seriam percebidas conscientemente, mas conduziriam as pessoas que as vissem a consumir determinados produtos. Pretende-se, com esses argumentos, atribuir aos emissores destas mensagens, o uso de métodos de persuasão absolutamente ardilosos e dos quais os indivíduos comuns não teriam como se defender. Como avalia Canclini (1999), esse tipo de abordagem presume que as relações que se dão entre aqueles que emitem mensagens e os que as recebem são regidas exclusivamente por dominação, desconsiderando as interações que envolvem colaboração e transação. Por outro lado, a partir das colocações feitas por este autor (op.cit.), julgo interessante pensar o consumo como uma outra forma de produção, na medida em que entendo, como já referi em outros momentos dessa dissertação, que a produção de significados envolve seleções, combinações e recriações.

Renato Ortiz (2003a) destaca que as imagens veiculadas pelos produtores excedem a intenção inicial do ato promocional, enfatizando que a idéia de que a imagem do produto – design, logotipo, cores e formatos – se incrusta na cabeça das pessoas, padece de um economicismo crônico. Esse autor (ibidem) pondera que existem mecanismos acionados pelas esferas produtivas que são assimilados subjetivamente pelos indivíduos, sendo, porém, necessário para que isso aconteça, um aprendizado obtido através de processos de socialização de determinados hábitos e expectativas. O que está sendo apontado por esse autor (ibid.), bem como por Canclini (1999), é a necessidade de tentarmos entender o consumo, não mais a partir de explicações que focalizem apenas a dimensão econômica – exclusivamente a partir do ponto de vista da "produção" -, mas procurando pensá-lo, também, como um processo cultural, como prática de significação. Nesse sentido, Guillermo Sunkel (2002) sugere que o consumo consiste em uma prática cultural de *produção invisível*, constituída por estratagemas e astúcias e "através da qual os setores populares reapropriam-se e re-significam a ordem dominante" (p.289). Daniel Mato (2001) critica o uso da expressão "consumo cultural", atribuído apenas a algumas modalidades de consumo (como, por exemplo, à TV, ao cinema, à música, à literatura ou à arte de um modo geral). Para ele (op.cit.),

toda modalidade de consumo é cultural, quer dizer, simbolicamente significativa e contextualmente relativa: responde a um sentido comum ou a um sistema de representações compartilhado entre as pessoas de certos grupos sociais ou populações humanas, e também e de maneira convergente, todo consumo reproduz ou constrói esse sentido comum, ou contribui para questioná-lo e produzir outros [sentidos] alternativos. O caráter "cultural" das práticas de consumo não depende do *que* se consome, mas de *como* [se consome] (p.158).

Em contrapartida, quando nos discursos que circularam durante o curso pesquisado (e mais uma vez reafirmo que isso não ocorre apenas no curso) se aponta o consumo como uma das principais causas da degradação social e ambiental que vivenciamos, ao mesmo tempo em que se sustenta que precisamos encontrar um novo modo de consumir - um modo mais ecológico, mais sustentável, mais consciente -, também se está produzindo uma modalidade cultural de lidar com o consumo. Essa modalidade se aproximaria do que Mato (ibid.), na citação acima, define como um modo a partir do qual o consumo também funciona para questionar os sentidos vigentes e buscar construir sentidos diferentes, alternativos. Ou seja, inclusive na crítica ao consumo, na qual se pretende veicular sentidos contrapostos aos que são considerados predominantes, produzem-se significados culturais sobre o consumo, buscando-se, com isso, moldar um "protótipo" do consumidor que se deseja.

Outro aspecto importante a ser problematizado, diz respeito aos discursos que apontam a mídia como a "grande vilã", pela pressuposição de que ela "deturpa" a realidade, transmitindo falsas informações:

Vivemos uma época de incoerências totais em que a *população não tem idéia do que se passa neste mundo de informações manipuladas*, onde os grandes empresas, investidoras de grandes somas em propaganda, tem nas mãos a maioria dos meios de comunicação. (TEXTO 7, p.3, destaques meus)

Esta mesma característica da mídia, o tratamento telegráfico da informação, propicia a circunstância ideal para a *propaganda enganosa* que anda de mãos dadas com a superficialidade, tão amiga da indução ao consumo, extremamente utilizada com aqueles que menos estão protegidos de toda esta máquina, os excluídos. Hoje, para se poder fazer frente a toda esta dominação é necessário estar tremendamente atento e *ter fontes de informação privilegiadas*, coisa que só uma ínfima minoria tem. (TEXTO 5, p. 2 e 3, destaques meus)

Ora, conforme discuti no capítulo anterior, a crença na existência de uma realidade única e independente da linguagem vem desmoronando, inclusive por causa do protagonismo dos meios de comunicação nos tempos atuais. Nas palavras de Gianni Vattimo (1989), "a intensidade das possibilidades de informações sobre a realidade nos

seus mais variados aspectos torna cada vez menos concebível a própria idéia de *uma* realidade" (p.15, destaque meu). Larrosa (2000b) desenvolve uma discussão muito interessante a respeito das teses propostas por Vattimo no livro "A sociedade transparente" (1989), lembrando que esse autor enfatiza que os meios de comunicação produzem uma explosão e multiplicação generalizada das visões de mundo, operando a "dissolução da realidade como princípio" (154). Mas Larrosa (ibidem) sublinha que Vattimo não fala de "manipulação" ou "falsificação" da realidade, mas de sua "fabricação" e "desvanecimento".

Algumas provocações, a meu ver, extremamente profícuas são formuladas neste texto por Larrosa (2000b). Entre essas encontra-se a afirmação de que a realidade é um invento recente, como também consiste em algo em que se deve "crer", pois "como todas as crenças, exige, para sua manutenção ou para seu fortalecimento, por parte dos crentes, em constantes e reiteradas profissões de fé" (p.157). Além disso, a realidade é algo que não se pode colocar em questão, pois "quando é a realidade que fala nós devemos nos calar" (LARROSA, ibid., p.160). Isto é, o princípio de realidade, ou de verdade, funciona ao se desvincular do fato de ser ele mesmo resultado de uma construção. Quando se diz que a mídia promove a difusão de informações "enganosas", distantes da realidade, e se acredita que existem informações que são mais "privilegiadas" que outras, as quais só uma ínfima minoria possui, se está corroborando a instituição desse princípio de realidade como algo inquestionável e absoluto.

No entanto, Vattimo (1994) argumenta que os meios de comunicação estão atuando na dissolução dos "grandes relatos". E se, com a multiplicação das imagens do mundo possibilitada pelos meios de comunicação massivos, perdemos o "sentido de realidade", talvez essa não seja uma perda tão terrível assim, pondera esse autor (1989). Isso porque é bem possível que a crença em *uma* realidade tenha funcionado sempre como um poderosíssimo princípio totalitário (LARROSA, 2000b).

Das proposições destes autores podem resultar inquietações bem importantes, principalmente para os/as que trabalham com educação. E agora? De onde partir senão da realidade? Talvez assumindo, como propõem os dois autores citados (LARROSA, 2000b; VATTIMO, 1989), a possibilidade de que existam múltiplas realidades, consigamos "habitar com maior dignidade um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem" (LARROSA, op.cit., p.164).

Para isso, uma das atitudes interessantes talvez seja a de não desconfiar tanto das verdades veiculadas pela mídia. O que não significa deslocar-se para o extremo oposto, que seria aceitá-las como verdades únicas e inquestionáveis, senão levá-las em consideração, encará-las como importantes *produtoras* da realidade em que vivemos. Ou seja, ao invés de nos entrencharmos contra os malefícios provocados pelos meios de comunicação, optando por "desligar a televisão", é necessária, como sugerem Jesús Martín-Barbero e Germán Rey (2001), a realização de uma crítica que seja capaz de discernir entre a "indispensável denúncia da cumplicidade da televisão com as manipulações do poder e dos mais sórdidos interesses mercantis" (p.26) e o "*lugar estratégico que a televisão ocupa nas dinâmicas da cultura cotidiana das maiorias, na transformação das sensibilidades, nos modos de construir imaginários e identidades*" (ibid., destaques dos autores). Tais "transformações das sensibilidades" estão descritas da seguinte maneira em meu diário de campo:

Henrique abordou algumas perguntas que lhe foram feitas durante o intervalo. Uma delas era: como as crianças pequenas poderiam compreender estes conceitos trabalhados no curso? Ele respondeu que as crianças em idade pré-escolar "*ainda não foram estragadas pelo sistema*" e, por isso, têm uma enorme capacidade de fazer relações. Nesse momento, uma professora (Laura) comentou que as crianças de hoje têm menos oportunidades de vivenciar o contato com a natureza. (...) A partir disso, Henrique sugeriu que as crianças atualmente não têm menos oportunidades, talvez tenham até mais, só que "*elas estão embotadas*", *apresentam uma intoxicação informacional e de valores*, além de um grau de intoxicação crônica, por causa dos agrotóxicos presentes na maioria dos alimentos consumidos, desde que estão sendo gestadas. (...) Para Henrique é preciso que seja rompido este embotamento das crianças e, em menor quantidade, dos adultos – ele disse que nós tivemos "a oportunidade de vivenciar coisas diferentes quando menores", mas que também estamos, agora, expostos à TV, também "*estamos visuais*". O diferencial, para ele, é que *estas crianças já nascem sob a influência da TV, da "babá eletrônica", enquanto as crianças de antes brincavam de fabricar brinquedos, na terra.* (...) Camila disse que, para ela, *o mais perigoso é esse afastamento de "nós mesmos", do que "a gente realmente é"* e que isso precisa ser trabalhado, *para trazer o "o aluno para este centro"*. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaques meus).

Crianças estragadas pelo sistema, embotadas, apresentando intoxicação informacional, visuais, afastadas delas mesmas, longe do seu "centro"... Palavras e expressões de rechaço às novas sensibilidades, às novas formas de ser que se inauguram com a onipresença das tecnologias nessa era, acentuadas vertiginosamente pela expansão da internet. Não creio que tal reação às transformações que acontecem, principalmente envolvendo as "novas gerações" (entenda-se como crianças e jovens), seja exclusiva dos discursos ambientalistas. Penso que essa é uma reação de alguns

segmentos da sociedade, sobretudo das "gerações mais antigas" (entenda-se adultos) às destabilizadoras modificações que vêm sofrendo a organização do saber, os modos de aprender, de viver e socializar-se aos quais as crianças e jovens respondem com impressionante plasticidade.

Ante a dificuldade de compreensão e adaptação em relação a esses irrefreáveis e desestruturantes reordenamentos culturais, muitos reagem com discursos apocalípticos, como os enunciados durante a atividade relatada. Esse posicionamento defensivo, que opta por depreciar os novos saberes e sensibilidades (pós-modernos?), comparando-os saudosamente a um passado idealizado – onde as crianças fabricavam seus próprios brinquedos e brincavam na terra –, corresponde a uma atitude "desesperada" de negação ao que não se consegue entender, nem muito menos controlar.

Da escola, centro de difusão desse saber inteligível nos moldes tradicionais que vem sendo descentralizado – mas não substituído –, partem muitas das manifestações de repúdio aos "saberes-mosaico", como Martín-Barbero e Rey (2001) designam esses saberes relacionados às novas tecnologias informacionais e digitais, que assomam e invadem o ambiente escolar sem pedir licença. Apontando as tecnologias midiáticas como culpadas pelo embotamento, intoxicação e desinteresse pelos saberes tidos como mais apropriados aos jovens e crianças, muitas vezes a escola poupa-se da tarefa de "questionar a profunda reorganização que vive o mundo das linguagens e das escritas com a conseqüente *transformação dos modos de ler*" (op.cit., p.58, destaque dos autores). Em um outro texto, Martín-Barbero (2003) reitera essa argumentação, ao considerar que

estamos ante um descentramento culturalmente desconcertante, mas cujo desconcerto é disfarçado por boa parte do mundo escolar de forma moralista, isto é, jogando a culpa de que os adolescentes não lêem na televisão. Atitude que não nos ajuda em nada a entender a complexidade das transformações que estão atravessando as linguagens, as escritas e as narrativas (p.2).

Considero, porém, que há um aspecto importante a ser mencionado, o qual distingue as queixas referentes ao "mal-estar cultural"⁷⁶ oriundas da escola, conforme destacam Martín-Barbero e Rey (2001), das procedentes da educação ambiental,

⁷⁶ Martín-Barbero e Rey (2001) abordam de forma muito lúcida as transformações que a cultura vem sofrendo com a "invasão" das tecnologias midiáticas e que gera, certamente, uma sensação generalizada de mal-estar e de insegurança quanto ao que ainda não podemos entender. Eles dizem que "a incerteza, que vem com a mudança de época, está em nossa sensibilidade, mas a crise dos mapas ideológicos se agrega a uma forte erosão dos mapas cognitivos, que nos deixa sem categorias de interpretação capazes de captar o rumo das vertiginosas transformações que vivemos" (p.32).

valendo-me, especialmente, para indicá-las, do que foi possível demarcar a partir das argumentações enunciadas no decorrer do curso que acompanhei. Assim, Martín-Barbero e Rey (op.cit.) indicam que a escola desconfia da imagem e de sua incontrollável polissemia porque se nega a aceitar que o seu maior eixo tecnopedagógico, o livro, atravessa um *des-centramento cultural*, lamentando a falta de leitura dos jovens e não "assumindo a *tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura*" (p.63, destaque dos autores). Já os discursos mais identificados ao campo ambiental desmerecem as novas formas de relacionar-se com o ambiente, por verem-nas como muito diferentes daquilo que se configura como o tradicional contato com a natureza – entendida como ambiente rural ou silvestre, ambos em uma memória idílica -, taxando de "embotamento" o comportamento das crianças.

É bem compreensível que o desconcerto e a incerteza provocados por tais mudanças como as que vivemos não sejam de fácil assimilação, levando a atitudes defensivas. Entretanto, classificar as novas gerações de embotadas/intoxicadas/entorpecidas parece apontar para caminhos sem saída, em uma atitude desesperada de esconder-se das ameaças e de deixar de vislumbrar o que há de possibilidade nestas irrevogáveis mudanças. Talvez, essa aparente "falta de forma" que alguns atribuem aos jovens e crianças, corresponda à "abertura a formas muito diversas, camaleônica adaptação aos mais diversos contextos e uma enorme facilidade para com os 'idiomas'" das novas tecnologias (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p.49). Resulta, também, a meu ver, como imobilizador julgar que os jovens estão "afastados de si mesmos", "afastados de seu centro", como foi mencionado por uma professora no excerto apresentado acima. Qual "centro"? Que "si mesmo"? Não estamos falando justamente de "descentramento"? Não seria mais fértil admitirmos que a pretensão de existir um centro é deslocada por uma fragmentação que nos possibilita termos muitos centros? E prossigo com meus questionamentos: esse centro do qual estamos supostamente distanciados relaciona-se com o também mencionado "afastamento da natureza"? Ou o centro mencionado seria a natureza? Ou, talvez, ainda, como assinala Martín-Barbero (2003), isso de estar fora de si, de estar fora do eu, que a sociedade atribui aos jovens, não decorra de esses terem se tornado "uns desviados sociais, senão porque sentem que a sociedade não tem direito de pedir-lhes uma estabilidade que não lhes confere nenhuma das grandes instituições modernas: a política, o trabalho e a escola atravessam sua mais funda e longa crise... de identidade" (p.4).

Não obstante, essa diagnosticada "deformação" – tanto no sentido de imperfeição quanto no sentido de "falta de forma" – não é uma característica restrita de jovens e crianças, mas conferida à sociedade de consumo, de um modo geral. Na representação cultural de consumo posta em destaque no curso, esse está extremamente vinculado a essa "incompletude" – ou a esse afastamento de si ou do centro, embotamento, intoxicação etc - gerada sobretudo pelos meios de comunicação. Apresento mais dois trechos extraídos de textos distribuídos durante o curso que abordam essa questão:

Esta sociedade jamais pode se sentir feliz porque este senso de “completude” os faria parar ou diminuir muito seu consumo, freando, com isto, a mola mestra da sociedade atual.(TEXTO 3, p.2).

As pessoas que perdem sua cultura e seus valores ficam fragilizadas e são mais fáceis de manipular. Perdem a fé nas coisas e são inseguras e ansiosas. Quase todo mundo sabe que as pessoas infelizes consomem mais. Compram de tudo para tentar aplacar sua tristeza e ficam cada vez mais tristes. Comem para tentar satisfazer sua carência e ficam cada vez mais gordas e tristes. Usam drogas para fugir de uma realidade que se sentem impotentes para mudar. Cada uma destas coisas faz a pessoa mais infeliz e reforça o próprio erro. (TEXTO 1, p.2, destaques meus)

As rachaduras que corroem os referenciais tradicionais de identidade, cultura e valores, entre outros aspectos, desencadeiam ressentidas manifestações de desencanto frente à incerteza de não se ter mais locais seguros onde se ancorar, como percebemos nestes fragmentos de textos. O que fazer diante de um mundo que já não podemos compreender? Uma alternativa é agarrar-se firmemente ao passado. A um passado possivelmente a-histórico, pois não há nada que nos assegure que já existiu algum dia essa tão idealizada completude da qual considera-se que os indivíduos estejam afastados. Esse "sujeito da sociedade de consumo", que está sendo caracterizado como incompleto e infeliz, é contrastado, nesses discursos, à desgastada imagem do "sujeito do Iluminismo", concebido como "um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação, cujo centro consistia num núcleo interior (...) contínuo ou idêntico a ele" (Hall, 2003b., p.10 e 11). Esse sujeito "soberano de si mesmo" é, como argumenta Hall (ibidem), a figura central do mundo moderno. Novamente destaco que não é que ele já tenha existido algum dia, mas sim que suas características (imaginadas) atuaram como "o motor que colocou todo o sistema social da 'modernidade' em movimento" (ibid., p.25), funcionando como um poderoso *dispositivo conceitual* (ib.).

E agora, quando se estilhaçam os fundamentos que sustentaram esse projeto social, descentrando e desagregando os referenciais modernos de identidade, uma das possíveis reações é a recusa em encarar a "incompletude", não como infelicidade ou deficiência, mas como constitutiva desses novos sujeitos que emergem no tempo em que vivemos. Portanto, como analisa Hall (op.cit.), frente a essas radicais transformações, não são raras as tentativas de se promover um "restabelecimento" das tradições culturais, em busca de se recuperar uma pureza anterior e de se "recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas" (p.87).

Quero ressaltar, ainda, a produtividade do argumento proposto nos trechos expostos anteriormente, a partir do qual associa-se o consumo com um vazio que é decorrente da insegurança que as pessoas sentem atualmente. Além disso, por mais que se tente suprir essa "falta" por meio do consumo – seja de mercadorias, de comida ou de drogas, como foi salientado no excerto selecionado -, não se logra alcançar a plenitude "perdida". Dessa forma, o consumo é representando como um placebo frente a um mal irremediável que acomete a sociedade e que, ao invés de sanar o problema, acentua-o. Ainda centrando a análise na argumentação explicitada nas citações acima, saliento que nelas está sendo proposto que essa fragilidade ou infelicidade que atormenta a maioria das pessoas é gerada por forças que movem a sociedade e que manipulam as pessoas: o mercado via meios de comunicação, como já abordei anteriormente. Assim, esses significados sobre consumo colocados em circulação, tanto nas aulas do curso como nos textos escritos pelo professor, constituem um sistema de representações que visa interpelar as alunas (além dos demais leitores dos textos) de um modo bastante incisivo, fazendo apelos a essas e produzindo posições-de-sujeito que essas alunas/professoras poderão ou não assumir. Mas, de qualquer maneira, essas estão atuando na "fabricação" de um determinado modo *de tornar-se e de ser* um/a educador/a ambiental.

Essas antinomias que são estabelecidas, por exemplo, entre completude/incompletude e felicidade/infelicidade, em relação às quais o consumidor é associado sempre ao termo qualificado como inferior, não deixam nenhuma brecha para se pensar outros processos que o consumo pode envolver – elas são totalmente conclusivas. O consumo está sendo apontado como uma anomalia que está deteriorando a nossa sociedade. Entretanto, como enfatiza Canclini (1999), "consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora" (p.83). Assim, no consumo, significados estão sendo ativamente produzidos; significados que provavelmente não

irão "devolver" uma utópica completude ao indivíduo, mas que possibilitam que códigos e identidades sejam partilhados socialmente. Ademais, George Yudice (2003) acentua que talvez as sociedades tenham atingido um umbral histórico, a partir do qual já não é mais factível pensar em ideais como cidadania e democracia à margem do consumo.

Admito que essa representação cultural de consumo me impactou fortemente quando acompanhei o curso. Interessei-me bastante em saber como esta representação havia reverberado nas práticas e mesmo nas narrativas identitárias das professoras que participaram do curso, de modo que nas entrevistas que realizei com elas, busquei abordar esse assunto. Observei que, para algumas das professoras, essa parece ser uma questão importante a ser desenvolvida, como pode-se ver neste trecho da entrevista feita com a professora Camila, que é professora de Filosofia e Geografia:

Pesquisadora – Um tema que você até mencionou que o Henrique trabalhou, que ele dá bastante ênfase, é o consumo, né? E aí eu gostaria de saber se você acha que esse é um tema que você tem vontade de trabalhar com seus alunos ou já trabalha ou não...

Camila – É. Esse é um tema muito pontual, porque essa nossa humanidade... ela tá muito consumista e ela, assim, passa de uma coisa pra outra sem dar valor pra aquilo que ela tá fazendo. Então, pras questões de filosofia, isso é muito pontual pra gente trabalhar... essa questão do consumismo: de onde vem o consumismo, por que que está acontecendo esse consumismo... Então é uma questão que a gente sempre trabalha no trabalho com os alunos também dessa... (...) da gente procurar perceber: "será que aquilo que estão me oferecendo vale a pena? Será que não vale a pena?" Agora, a questão pontual do consumismo, eu não trabalhei com eles. Dessa questão econômica... O ano passado eu trabalhei com as outras turmas dentro da mídia... nós trabalhamos a mídia de um modo geral, a linguagem da televisão, a gente trabalhou... Então, dentro disso, a gente trouxe bastante essa questão do consumismo: *do quanto as propagandas de televisão chamam pro consumismo. Às vezes a gente compra sem nem saber porque é que tá comprando aquilo, né.* Eu chamei bastante a atenção pra eles com isso. É uma questão bastante importante, pontual e que a gente tem que trabalhar... como é que começou a questão capitalista, né? *É importante a gente fazer essa relação do capitalismo com o consumismo e com esse momento... a alienação que a gente está vivendo ultimamente...* (...) Então tudo isso é uma questão conjunta, não é uma questão só. O consumismo é uma das questões pontuais dentro de um conjunto que a gente tem que trabalhar e fazer essa relação... e dissecar isso aí, pros alunos tentarem enxergar tudo isso. (Entrevista realizada no dia 28/06/2004, destaques meus).

Essa professora confere ao consumo um papel de destaque para a compreensão de aspectos relativos ao momento em que estamos vivendo e destaca alguns elementos encontrados na representação de consumo que foi trabalhada durante o curso, como a alienação dos consumidores e a indução ao consumo propiciada pela mídia, a qual se

associaria a uma superficialidade que seria inerente ao consumismo – como afirmou tal professora, "ela [a sociedade consumista] passa de uma coisa pra outra sem dar valor pra aquilo que ela tá fazendo" (ibid.). Já para outras professoras, como Teresa, que é professora de Ciências, essa não parece ser uma questão que repercute muito intensamente em suas atividades:

Pesquisadora – (...) vou estar puxando algumas questões, assim, que talvez tenham circulado pelo curso e ver o que você considera, o que você tem trabalhado ou não... Uma coisa mais, assim, pra saber o que realmente te marcou ou não no curso... Uma das questões que quero retomar é a questão do consumo, que o Henrique abordou bastante...

Teresa – Ah, é...

Pesquisadora – E quero saber se você /.../ tem vontade de trabalhar com seu alunos ou tem trabalhado, por quê... Se esse curso contribuiu pra maneira que você pensa o consumo e por quê... Falar mais ou menos sobre isso...

Teresa - /.../ não tenho trabalhado muito diretamente, não, tá? Agora, uma das coisas do consumo que eu acho que ficou e que eu até falo pra eles direto, às vezes, aí, e começo a falar e digo assim: "então, você só tá pagando a embalagem? O que tu quer? Sobre o refrigerante, né?" (...) E acho que isso é uma das coisas que marcou. Né? Que quando eu vejo sai, assim, espontaneamente, direto... Agora quanto à questão do consumismo, em si, essa outra parte aí... Essa eu não chego a estar abordando, não. (Entrevista realizada no dia 23/06/2004).

Desse modo, como já discuti ao abordar a questão da "fabricação", não necessariamente as representações culturais enfatizadas em instâncias de formação, tais como o curso que acompanhei, irão constituir direta e indiretamente o repertório discursivo e as identidades de quem participa destas atividades. Senão, estaria incorrendo em uma perspectiva igualmente "produtivista", isto é, estaria presumindo que a "leitura" (ou consumo) que as alunas do curso fizeram dos temas e textos tratados em aula é decorrente, apenas, das suas condições de sua produção – o modo com que foram acionadas pelo professor do curso – e desconsiderando as negociações e reinterpretções que levam as professoras a reelaborarem tais representações, de acordo com suas respectivas trajetórias e identidades.

Mesmo levando em conta as diferentes formas de articulação que se efetuam relativamente às representações culturais de consumo que foram endereçadas às professoras durante o curso, parece-me pertinente discutir como, a partir dessas representações, institui-se um modo específico de ser educador/a ambiental. Nesse discurso, além de se atribuir significados ao consumo, aos/às consumidores e, inclusive, à mídia, posiciona-se a educação ambiental como em oposição ao consumo e à mídia. Assim, já havendo montado o (tão catastrófico) panorama do funcionamento da

sociedade de consumo, como devem agir os/as educadores/as ambientais? Parece não restar dúvidas sobre a necessidade da atuação dos/as educadores/as ambientais neste nebuloso cenário apresentado! O trecho que exponho abaixo traz alguns elementos que contribuem para caracterizar como a educação ambiental pode nos auxiliar a compreendermos os malefícios decorrentes do consumo:

A educação ambiental é uma grande chance que temos de rever nosso dia a dia e encontrar muitas pequenas coisas que não nos foram ditas e que estavam influenciando diretamente em nossa qualidade de vida. Elas vão desde a nossa alimentação, onde químicos de todos os tipos são inseridos no nosso organismo através de bebidas artificiais, enlatados, compostos alimentares, balas, chicletes e muitas outras coisas que nem nos damos conta e que estão pouco a pouco destruindo a harmonia interna de nosso organismo. (...) Como é possível exercer a moderna cidadania sem saber nada sobre as coisas que condicionam nossa qualidade de vida, seja nossa saúde ou nosso bem estar? Muito temos para aprender e sobretudo refletir sobre o mundo que nos cerca para podermos realmente desfrutar do que há de bom protegendo-nos do que pode ser nocivo. (TEXTO 3, p.3, destaques meus)

Neste fragmento de texto há diversos aspectos que apontam para a direção que a educação ambiental deve seguir, explicitando a premência de operar-se uma transformação no modelo que rege a sociedade de consumo. Assim, identifico uma correspondência direta entre a representação de consumidor/a, que somos todos/as nós, e a educação ambiental. Se, enquanto consumidores/as somos enganados/as e manipulados/as pelos meios de comunicação e, por isso, frágeis e totalmente ignorantes de tudo que acontece ao nosso redor, do que carecemos? Primeiramente de informações consistentes e confiáveis que possam "abrir nossos olhos" sobre o que estamos consumindo – "coisas que nem nos damos conta e que estão pouco a pouco destruindo a harmonia interna de nosso organismo" (DIÁRIO DE CAMPO, op.cit.). Afinal, como podemos ser cidadãos/cidadãs sem *saber* o que está condicionando as nossas vidas?

Em tal abordagem, a educação ambiental deve cumprir primordialmente uma função "desalienadora", recuperando indivíduos que estejam entregues às futilidades do consumo; enfim, desintoxicando-os, seja do excesso de informações falsas seja dos produtos químicos que destroem a qualidade de vida e a harmonia do organismo. Munido de informações "verdadeiras" sobre os produtos que consome, o/a consumidor/a se transformará, então, em um/a consumidor/a consciente / responsável / ecológico/a / sustentável, pois poderá exercer mais lucidamente o seu poder de compra e se proteger do que é nocivo. Então, lembrando a primeira atividade que descrevi nessa seção - a excursão ao supermercado - posso dizer que nela ocorreu um/uma verdadeira

lição de como fabricar esse/a consumidor/a consciente e, conseqüentemente, de como *deve ser* e o que *deve fazer* o/a educador/a ambiental.

A educação ambiental atuaria, portanto, na ambientalização dos/as consumidores/as, convertendo consumidores/as alienados/as e sujeitados/as pelas engrenagens opressoras do modelo de sociedade em vigor, em consumidores/as responsáveis, armados de informações que os ajudem a resistir às seduções engendradas pela mídia e por outras manobras de persuasão. Nesse sentido, Fátima Portilho (2004) discute a emergência de um *consumo verde*, no qual o/a consumidor/a inclui em seu poder de escolha, além de aspectos como qualidade e preço, a variável ambiental, optando por produtos que são percebidos como não agredindo o meio ambiente. Passa-se, assim, a enfatizar a possibilidade dos/as consumidores/as agirem em conjunto, "trocando uma marca X por uma marca Y, ou mesmo parando de comprar um determinado produto, para que os produtores percebessem as mudanças na demanda" (op.cit., p.4). Tal potencial de atuação coletiva dos/as consumidores/as que pode produzir efeitos mais abrangentes na sociedade, foi destacado no curso, como está sendo explicitado nos trechos seguintes:

Henrique apontou que *a característica mais importante da educação ambiental é estimular o boicote*, a ação, pois "as empresas não vivem sem nós" e interrogou: "por que no Rio Grande do Sul temos o maior sistema de agricultura orgânica do Brasil?". Ele mesmo respondeu que é porque as pessoas compram. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2003, destaque meu)

Henrique perguntou: "o que faz mudar uma sociedade?" E afirmou que *o que transforma a sociedade é mudar o que é consumido*. Ele assinalou que *é o consumidor quem movimenta o mercado*, se decidir, por exemplo, não tomar mais coca-cola, "a coca quebra", mas o que acontece é que "a coca vende o que quer para ele, porque ele não se impõe". (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaques meus)

Assim, observo que essas proposições orientam-se para uma politização dos atos de consumo, buscando preencher com novos sentidos ações cotidianas, até que se alcance transformações em maior escala. No entanto, como sugere Yudice (2003), essas não são ações tão recentes. Há bastante tempo a compra de mercadorias vem se tornando um ato político, seja por pressões de movimentos ambientalistas, seja por outras políticas de oposição, como as que envolvem anti-racismo, sexismo ou homofobia, acarretando que "não há fenômeno cultural que não se haja politizado mediante o consumo" (ibidem, p.208). Tal aspecto já vem, inclusive, sendo explorado por empresas que se especializam em fornecer produtos para "nichos particulares de

mercado". Um exemplo bem conhecido disso é o de uma empresa de produtos cosméticos que tem estimulado a "produção sustentável" de cremes, *shampoos*, perfumes, entre outros itens, a partir de recursos provenientes da Floresta Amazônica. Ocorre, então, como argumenta Canclini (1999), que as sociedades civis manifestam-se cada vez mais como "comunidades hermenêuticas de consumidores, ou melhor, como conjuntos de pessoas que compartilham gostos e pactos de leitura em relação a certos bens (...), os quais lhes fornecem identidades comuns" (p.283). Um desses *pactos* residiria, portanto, na escolha de produtos movida por preocupações ambientais.

Gostaria, contudo, de problematizar alguns aspectos relativos a essa postura diante do consumo que necessitariam adotar as pessoas que pretendem trabalhar com educação ambiental. Por meio das referências ao que seria um/a bom/boa consumidor/a, contrastadas com os/as demais consumidores/as, e, lembrando a maneira enfática e depreciativa como estes/as últimos/as foram caracterizados/as, se está instituindo uma forte ação regulatória sobre a conduta dos indivíduos. São estabelecidos parâmetros bem demarcados e que permitem diferenciar pessoas manipuladas de pessoas emancipadas; é lógico que os/as educadores/as ambientais devem procurar estar maximamente incluídos na segunda categoria de pessoas. Assim, corroboro a afirmação de Ortiz (2003b) de que "toda luta pela definição do que seria sua autenticidade [de uma determinada identidade] é, na verdade, uma forma de esboçar as feições de um determinado tipo de legitimidade." (p.79 e 80). No caso ao qual estou me referindo, está sendo delimitada a legitimidade de certos atributos, ao passo que se instituem características identitárias que devem ser eliminadas ou corrigidas por meio de ações educativas. São determinadas, nesse processo, identidades mais autênticas – as críticas e conscientes - e menos autênticas - as pessoas alienadas, definidas como suscetíveis às manipulações mencionadas.

Ademais, como acrescenta Portilho (2004), ao se enfatizar a responsabilidade individual do/a consumidor/a, se está transferindo o peso de decisões relacionadas à política ambiental para um único lado da equação: o indivíduo. Dessa forma, além das descrições quase trágicas a respeito dos indivíduos que se tornam presas fáceis para os meios de comunicação e do mercado, considerados seres frágeis e infelizes, trabalha-se também com a noção de "culpa", como está proposto no excerto abaixo:

É muito importante que nós não compremos as embalagens e produtos que não são recicláveis ou reaproveitáveis porque se assim o fizermos os fabricantes serão obrigados a mudar e a produzirem produtos mais

inteligentes. Ninguém tem culpa do lixo senão nós mesmos. *Vamos nos livrar desta culpa?* (TEXTO 4, p.2)

A idéia de culpa permite inserir nessa discussão uma outra forma de regulação que é muito eficiente: a auto-regulação. Ou seja, a educação ambiental se compromete a transmitir as informações necessárias à conscientização, mas é preciso que os indivíduos assumam a responsabilidade pelas suas atitudes, pois como está enfatizado no texto: "a responsabilidade é de cada um". E, por certo, não vamos querer carregar essa culpa (de sermos nós os causadores da degradação ambiental)!

A esse respeito, considero pertinente resgatar, aqui, uma frase proveniente de um dos textos enviados às alunas do curso e que já foi apresentada anteriormente: "a educação ambiental é uma grande chance que temos de *rever nosso dia a dia* (...)"(TEXTO 3, p.3, destaque meu). Esse trecho destacado é muito interessante para entendermos como o/a educador/a ambiental (e o/a consumidor/a) "revela-se" no seu dia a dia, pois é nas ações mais cotidianas que podemos saber quem é *realmente* coerente com os pressupostos de um consumo sustentável; enfim, quem é um/a educador/a ambiental coerente e consistente. Para isso, ele/a deve exercer um contínuo controle sobre todos os seus hábitos. Esse é, a meu ver, um dos aspectos bastante realçados para a definição da identidade do/a educador/a ambiental, como discutirei no próximo capítulo: a exigência de uma coerência na sua vida cotidiana, isto é, ele/a precisa agir em todas as situações conforme o que preconiza. Sobre essas questões, Portilho (2004) indica que

o deslocamento da questão ambiental para a esfera do consumo pode significar um aumento do controle sobre a vida diária, caso a exigência por considerações ambientais seja encarada como uma moral absoluta. Neste caso, a vida diária pode se transformar em controle social, levando talvez a contra-reações de rejeição da responsabilidade ambiental (p.15 e16)

Mas, como as identidades não são tão estáveis nem determinadas quanto se pretende, identifico nesse ponto uma das mais fortes razões de "crise de identidade" dos/as educadores/as ambientais. A esse respeito, Yudice (2003) considera difícil imaginar uma conciliação entre as tendências que nos impelem cada vez mais em direção ao consumo e a exortação de setores que defendem um consumo mais parcimonioso e responsável. Os/as educadores/as ambientais enfrentam, assim, uma tensão entre a necessidade de agirem de acordo com seus ideais e os estímulos de uma sociedade de consumo. As negociações e crises que se processam a partir de apelos tão divergentes, me parecem, assim, ser aspectos a serem considerados como constitutivos

das identidades em educação ambiental. Na entrevista realizada com a professora Laura – que é professora de educação infantil -, surgiram alguns elementos relacionados à discussão que venho desenvolvendo:

Pesquisadora – (...) o que mais chamou a sua atenção neste curso? O que mais te marcou?

Laura – O que eu achei interessante no curso foi que, durante todo o curso, o Henrique colocava, assim, a questão da gente estar fazendo um curso, mas *a gente continuava sendo a mesma consumidora de antes do curso. Provavelmente nós iríamos sair do curso continuando sendo a mesma consumidora... Porque a gente não pára de ir no supermercado e comprar as mesmas questões que a gente compra, a gente não pára de ir na loja comprar as roupas que a gente compra, sapato, a bolsa, enfim, o que se compra...* E todos esses produtos, eles têm uma origem de animal, de vegetal, de mineral... Então eles passam dentro da própria terra. Mas eu achei interessante que ele tentou mostrar que pode até comprar tal produto, mas compra aquele produto que a gente sabe que agride o menos possível o ambiente.. Ou que vai... a decomposição do resto daquele produto vai poluir o menos possível aquele ambiente. Isso foi algo interessante, realmente. Porque foi uma visão que eu acho que eu nunca tinha prestado atenção em outros cursos. E como ele trabalhou durante todo o tempo... Ao menos pra mim foi essa imagem, foi essa mensagem que ficou comigo. (...) (Entrevista realizada no dia 05/07/2004, destaques meus).

Na resposta acima, Laura evidencia que a abordagem relacionada ao consumo que foi desenvolvida durante o curso, levou-a a pensar sobre algumas de suas ações cotidianas que se relacionam ao consumo a partir de um viés ambiental, o que para ela foi uma novidade. Ao mesmo tempo, ela assume a impossibilidade de deixar de consumir, de ser uma consumidora. Ela salienta outros aspectos ligados a essa questão no excerto que transcrevo abaixo:

Pesquisadora – Então essa questão que você falou, assim, de... a gente não pode deixar de consumir. O consumo faz parte da nossa vida...

Laura – É que tu primeiro, pra viver, tem que comer. E se tu não planta aquilo que tu vai comer, se tu não cria aquilo que tu vai comer, tu vai comprar no supermercado. Mas lá quando tu vai comprar no mercado, ele já vem embalado no saco plástico. Aquele saco plástico, por mais que tu dê um destino... tu vá reaproveitar, de repente, vai lavar pra ensacar coisas que tu vai guardar no freezer... Mas um dia ele vai pro lixo! Então existe... não tem como não consumir coisas! Não tem como tu não produzir lixos. A gente pode tentar diminuir a quantidade de lixo que é produzido, mas produzir lixo tu vai produzir... Até porque, o que eu me lembro da fala do Henrique: a gente já nasce produzindo lixo. A partir do momento em que a placenta da mulher é expelida e aquilo ali é jogado fora, aquilo ali já é um lixo. A gente já nasce fazendo lixo. E morre fazendo lixo! (Entrevista realizada no dia 05/07/2004).

Já Gilda, outra professora que atua na educação infantil, posiciona-se da seguinte maneira:

Gilda – Porque uma coisa é consumo... Por exemplo, eu não preciso de outro celular. Tem gente que já tem que ter um pequenininho e tal, porque não tá mais na moda.... (...) Então, assim, claro, *eu vivo nesse mundo também*: gosto de andar ajeitadinha, batonzinho, uma coisinha assim, mas... *eu não sou assim tão consumista*... Mas eu sei que é complicado nesses dias de hoje, quando se é criança... (...) (Entrevista realizada no dia 19/05/2004, destaques meus).

Os depoimentos dessas professoras funcionam, no meu entender, como um estratégico contraponto às representações culturais de consumo articuladas durante o curso investigado. Estratégico, porque esses depoimentos não se opõem categoricamente a tais representações, mas apresentam elementos que produzem algumas fissuras, algumas brechas, que fazem com que seja desestabilizada a solidez com que o consumo foi construído como negativo nos discursos acionados no curso investigado. E isso aparece de uma forma muito interessante nas falas dessas professoras. Quando Gilda diz que também vive nesse mundo, ela está buscando se justificar (afinal, a entrevistadora apresentou-se como alguém que pesquisa educação ambiental) por consumir produtos que não são itens de subsistência, mas mercadorias que podem ser consideradas "supérfluas" desde uma perspectiva mais radical. Em que mundo ela viveria se não usasse sequer um "batonzinho"? A professora Laura, por sua vez, não tenta defender-se: "produzir lixo a gente vai produzir"... Realmente, vivemos neste mundo.

Suas respostas apontam para a centralidade do consumo na vida atual. E isso não significa que o consumo passou a existir recentemente; "todos os seres humanos, ou melhor, todas as criaturas vivas 'consomem' desde tempo imemoriais", como enfatiza Zygmunt Bauman (1999, p.87). Contudo, o que faz com que a sociedade atual seja designada como "de consumo" é que, diferenciando-se das antecessoras, ela organiza-se efetivamente em torno do consumo: "a norma que a nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel [de consumidor]" (op.cit., p.88).

Canclini (1999) sugere que as identidades atualmente configuram-se no consumo, a partir *do que* se consome, mas também de *como*. E, como discuti nessa seção, a ambientalização do consumo constitui-se em um importante referencial identitário que atua na "fabricação" de educadores/as ambientais, na medida em que molda, de forma bastante específica, *como* deve acontecer o consumo, o que *é* aceitável e o que *não é* em termos de consumo. Os significados atribuídos ao consumo durante o

curso analisado, que são assemelhados aos que circulam geralmente no âmbito da educação ambiental, restringem-se basicamente à dimensão material ou econômica envolvida nesses processos e conferem pouco destaque aos aspectos simbólicos imbricados no consumo. Consumir é, portanto, adquirir coisas (que podem ser roupas, comidas, objetos e até, como se mencionou, drogas). Mas, além de uma abordagem economicista, privilegiou-se, ainda, uma perspectiva psicologizante do consumo: as pessoas consomem para suprir carências, para tentar aplacar uma infelicidade gerada por uma mídia opressiva. Mas, em momento algum, se buscou olhar o consumo (e o mercado, a mídia etc.) como cultura, ou seja, como instância de construção partilhada de significados por pessoas. Não se considerou o consumo como manifestação de sujeitos, tal como refere Canclini (2003), mas, sim, como produzido por entidades que pareciam supra-humanas, como se a mídia, o mercado e o consumo não fossem práticas de atores sociais. E, desse modo, desconsiderou-se que "consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo" (CANCLINI, 1999, p.78).

Entendo que, a partir de posicionamentos como os que foram destacados no curso, restam poucas brechas para se pensar em outros processos que o consumo pode abarcar. Ao simplesmente rechaçar o consumo, naturalizando aspectos ligados à manipulação e ao controle exercidos pela comunicação de massa, a educação ambiental deixa escapar oportunidades importantes de trabalhar questões que na contemporaneidade atravessam indelevelmente as relações entre sociedade e meio ambiente. Como olhar de outras formas o consumo, se ele estaria em uma localização diametralmente oposta a uma suposta "completude" da sociedade e, por outro lado, bem próxima da superficialidade? Diante desta argumentação tão veemente que se verifica em muitos discursos, não só da educação ambiental, como do campo ambiental de um modo geral, essa representação de consumo se reveste de um caráter de verdade, instituindo-se como "realidade". Vale recordar que "a eficácia de sistemas e regimes de representação reside precisamente em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição, na fabricação do "real" (Silva, 1995, p.199). Problematizar essa representação de consumo que me parece ser privilegiada, no âmbito da educação ambiental, em detrimento de outras, propicia que a confrontemos com outras representações, com outros significados e práticas atribuídos aos atos de consumo. Esse

confronto pode abrir possibilidades e provocar deslocamentos, possibilitando outras narrativas e interpretações.

De qualquer forma, o destaque dado para o consumo no curso pesquisado possibilitou que outros significados sobre ele fossem produzidos pelas alunas. Além disso, essa articulação entre consumo e educação ambiental que foi efetuada durante o curso, sinaliza para como o "ser consumidor/a" e o "ser cidadão/cidadã" estão extremamente imbricados na contemporaneidade. Como afirma Canclini (1999):

Quando se reconhece que ao consumir também se pensa, se escolhe e reelabora o sentido social, é preciso se analisar como esta área de apropriação de bens e signos intervém em formas mais ativas de participação do que aquelas que habitualmente recebem o rótulo de consumo. Em outros termos, deveríamos nos perguntar se ao consumir não estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até certo ponto, constitui uma nova maneira de ser cidadãos (p.55).

Culturas nativas x culturas exóticas

"A cultura é menos a paisagem que vemos do que o olhar com que a vemos." (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p.23)

A dicotomia que se expressa na opção entre culturas nativas e culturas exóticas foi uma forma que encontrei de sintetizar em poucas palavras uma determinada forma de olhar para a(s) cultura(s) muito praticada no campo ambiental. Esse "olhar ambiental" que se dirige para as culturas que chamo de nativas, mas usualmente também designadas como "culturas tradicionais", "culturas autóctones" ou, simplesmente, "culturas locais", costuma idealizá-las, em função de uma suposta relação íntima e harmônica que essas ainda manteriam com a "natureza". Além disso, os termos "nativo"/"exótico", quando usados para qualificar animais ou vegetais, são acompanhados de uma forte carga subjetiva, já que o nativo é representado como o que é bom, autêntico, devendo ser preservado, enquanto as espécies exóticas são habitualmente representadas como danosas, invasoras ou pragas, precisando, por isso, serem controladas. É certo que estou me referindo a uma ótica ambientalista; se estivesse falando de produtores rurais, por exemplo, provavelmente teríamos uma inversão nos significados conferidos a cada um desses termos.

Essa valorização do nativo e rejeição do exótico⁷⁷ por pessoas que partilham de ideais ambientalistas (incluindo cientistas, políticos etc.) se fundamenta em uma série de motivos, mas, resumidamente, se deve ao fato de que a introdução de espécies exóticas, sobretudo na agricultura, vem reduzindo drasticamente a biodiversidade biológica e provocando sérios impactos ambientais. Entretanto, a maioria das políticas agrárias estimulam esse tipo de prática ambientalmente degradadora: vide os desencontros resultantes do plantio da soja transgênica, que têm sido veiculados com frequência pelos meios de comunicação. Nesse sentido, os discursos ambientalistas vinculam a perda da diversidade biológica à perda da diversidade cultural, já que as populações tradicionais ou nativas são vistas, nessa perspectiva, como repositórios de saberes e práticas que colaborariam para a preservação de muitas espécies e de variedades biológicas que estão desaparecendo com a "homogeneização cultural".

Uma renomada ambientalista indiana, Vandana Shiva, aborda essas questões num livro intitulado "Monoculturas da mente" (2003). Nessa obra, a autora (op.cit.) argumenta que muitos sistemas de saber estão desaparecendo, porque "a tradição ocidental é uma tradição que se propagou pelo mundo inteiro por meio da *colonização intelectual*" (op.cit., p.22, destaque meu). Ela (ibid.) diz, também, que "viver a diversidade na natureza corresponde a viver a diversidade das culturas" (p.17). Desse modo, imbricam-se as ações para preservação de ambientes naturais, propostas que visam a *proteção* ou o *resgate* de saberes tradicionais, para que eles não sejam esmagados pela referida "colonização intelectual" e cultural. Sob tal perspectiva, esse tipo de colonização está se dando de forma cada vez mais acelerada devido à globalização, cuja conseqüência direta é um consumo de produtos uniformizados em todo planeta, resultando na dominação de *uma* cultura – a estadunidense – sobre todas as outras. Essa seria o que chamo de "*cultura exótica*": uma cultura "de fora", que nos está sendo imposta e ameaçando a cultura "verdadeira", que seria supostamente muito mais sintonizada com o meio ambiente local.

Ao adaptar para a cultura um termo utilizado para outras espécies que não a nossa, pretendo destacar uma operação muito frequente nos discursos que problematizo, a de lidar com questões sociais e culturais usando os mesmos conceitos e explicações que se aplicam aos fenômenos biológicos. Nesta subseção busco, portanto, tratar dessa

⁷⁷ Alguns cientistas que pesquisam os impactos ambientais das espécies exóticas, preferem chamá-las de "alienígenas", nomenclatura, também, muito sugestiva.

oposição que se estabelece entre culturas nativas e culturas exóticas que foi muito enfatizada durante o curso que acompanhei, em conexão com a representação cultural de consumo que já foi discutida. Não pretendo, de maneira alguma, questionar o mérito das ações que se preocupam em articular preservação ambiental com valorização cultural. Principalmente porque tais intentos buscam, muitas vezes, equacionar problemas ligados à sustentabilidade e à subsistência de populações ditas tradicionais. São realizados trabalhos muito interessantes e necessários. Mas acredito ser indispensável problematizar representações culturais que essencializam a pureza das culturas locais e apontam a globalização como um fenômeno unicamente homogeneizador e maléfico. Com isso não estou supondo que os processos de globalização não apresentem uma série de aspectos negativos, mas quero, sim, ressaltar que, além desses, há diversas outras facetas, muitas vezes divergentes, que a eles podem ser associadas, o que leva um autor como Canclini (2003) a chamar a globalização de "objeto cultural não-identificado" (p.41).

Passemos, pois, às abordagens desenvolvidas durante o curso. As considerações feitas a seguir, a partir da transcrição de trechos do diário de campo, possibilitam introduzir mais detalhadamente essa discussão:

"As culturas são a maior expressão ambiental do homem", afirmou o Henrique, pois "o homem é o meio utilizado pelo ambiente para construir as culturas". Ele prosseguiu, dizendo que "se o meio ambiente tivesse inteligência e ele tem (...), o homem era apenas a ferramenta para o meio ambiente se expressar", por que "as culturas são a forma mais translúcida da expressão do meio ambiente na humanidade". Ele concluiu: "as culturas são pura imposição do meio ambiente". (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaques meus)

Na mesma situação, o professor do curso usou os seguintes exemplos:

A cultura árabe, na qual se construiu uma culinária que é fruto do que o meio ambiente oferecia, a vestimenta é fruto da adequação ao clima, o que também pode-se dizer da arquitetura. E completou, indicando que é pela mesma razão que o gaúcho usa bombacha e anda a cavalo. Então, ele continuou: *"onde o homem se instalou no planeta, ele foi forçado pelo meio ambiente a viver de determinada forma e isso é a cultura". "Dito de forma inversa, a cultura é o grande repositório da experiência ambiental humana". Por outro lado, "a cultura é o conjunto de inteligência que o ser humano conseguiu desenvolver sobre determinado meio ambiente (...), como viver lá, como dormir lá, como comer lá, como se divertir lá" (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaque meu).*

Há uma série de aspectos que podem ser discutidos a partir dos significados atribuídos à cultura nesses excertos, que se aproximam das discussões desenvolvidas

por Francisco Milanez (2000, 2001, 2003a). O mais realçado, contudo, é a correspondência direta que é estabelecida entre ambiente e cultura: "as culturas são pura imposição do meio ambiente" (ibid.). A cultura não seria, então, nada mais que as estratégias empregadas pelo homem para se adaptar às condições naturais do lugar onde vive, possibilitando o encaixe perfeito entre ser humano e ambiente. E é importante assinalar que a cultura está sendo flexionada no singular, ou seja, cada ambiente teria a sua respectiva cultura, como as citadas "cultura gaúcha" e "cultura árabe" (relevando-se as diferenças de escala entre uma e outra). Assim, a cultura seria o conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam enquanto povo ou nação, um dom que recebemos do passado dotado de tanto prestígio que não nos caberia discuti-lo (CANCLINI, 1997). Canclini (op.cit.) define esse tipo de compreensão relacionada à cultura como um "conservadorismo patrimonialista", para o qual "o fim último da cultura é converter-se em natureza" (p.164). Na abordagem salientada durante o curso vai-se além: nela, a cultura já é natureza.

Esse arranjo discursivo, que aparece correntemente no campo ambiental – talvez não de forma tão declarada quanto como foi colocado no curso –, resulta-me um tanto descompassado nesse mundo em que vivemos. Um mundo onde as culturas atravessam-se, combinam-se e recombina-se, desterritorializam-se e reterritorializam-se. Como afirma Canclini (1997), no livro "Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade", "toda cultura é uma seleção, sempre renovada, de suas fontes" (p.203). Canclini (ibid.) diz, ainda, que

[a cultura] é produto de uma encenação, na qual se escolhe e se adapta o que vai ser representado, de acordo com o que os receptores podem escutar, ver e compreender. As representações culturais (...) nunca apresentam *os fatos*, nem cotidianos nem transcendentais; são sempre re-apresentações, teatro, simulacro. Só a fé cega fetichiza os objetos e as imagens acreditando que neles está depositada a verdade (op.cit., p.200 e 201, destaque do autor).

Essa perspectiva proposta acima, e com a qual estou de acordo, destoa radicalmente do caráter essencialista que está sendo atribuído à cultura a partir da definição de que a cultura seria a resposta humana aos imperativos naturais. Através dessa acepção, que permeia muitos discursos relacionados ao campo ambiental, a cultura nunca poderia ser compreendida como uma seleção, visto que é uma determinação. Entretanto, considerar que existem culturas como as descritas no curso, caracterizadas por uma autenticidade inquestionável, é um empreendimento que vejo

como ilusório, pois "o sentido de 'próprio' (...) é arbitrariamente delimitado e reinterpretado em processos históricos híbridos" (CANCLINI, 1999, p.86).

Pautando-se no entendimento de que a cultura é resultado de seleções e encenações, em sempre renovadas construções, perde o sentido pressupor que existem culturas mais autênticas ou mais puras que outras e que algumas sociedades possam ser definidas como "aculturadas", enquanto outras são consideradas "autóctones". O que há, segundo essa perspectiva que estou assumindo, são diferentes operações de construções, combinações e resultados, que estão continuamente se modificando. Adotar essa posição, não corresponde, no entanto, a advogar em favor de um relativismo total, pois para se efetuarem essas operações, requer-se repertórios de significados e representações culturais.

Ainda assim, nas tramas discursivas relacionadas à educação ambiental, as transformações culturais são geralmente consideradas *perdas*. Ao sofrê-las, as culturas estariam *descaracterizando-se* ao perderem seus atributos "originais", pois

as regras e valores são a estrutura sobre a qual nos embasamos para viver. Elas são produto de uma enorme experiência da sociedade, através dos anos, para viver melhor. Este *acúmulo de conhecimentos da sociedade que constitui sua cultura* serve para tornar as coisas mais fáceis para todos. Mesmo as coisas que parecem totalmente sem sentido têm uma finalidade. (...) É bem verdade que algumas coisas devem mudar, mas, também é verdade que muitas das coisas que criticamos em nossa cultura ainda fazem sentido. *Como ignoramos o sentido desfazemos ingenuamente de nossa cultura*. As mudanças evolutivas devem ser cuidadosas porque para substituir algo que é produto de muitos anos de experiência de uma sociedade por algo melhor é necessária muita reflexão. (TEXTO 1, p.1, destaques meu)

Nessa argumentação, sublinho a utilização da palavra "acúmulo", a qual se relaciona justamente com a dimensão do aprendizado que já tinha sido mencionada na citação anterior, extraída do diário de campo. A argúcia desse arranjo é considerável: se a cultura é resultado de um longo aprendizado de como viver – vestir-se, comer, comportar-se, divertir-se, entre outras coisas - em determinado ambiente, consistindo em um acúmulo de conhecimentos que facilita a vida de todos; por que iríamos cometer a estupidez de nos desfazermos de tudo isso? Ao abordar esse tipo de proposição, Ortiz (2003a) diz que "a tradição procura paralisar a história, invocando a memória coletiva como instituição privilegiada de autoridade – 'os costumes existem desde sempre'" (p.183). Assim, tal proposição pretende eclipsar todas as demais possibilidades de pensar-se a cultura, pois se os costumes sempre existiram ou resultam do acúmulo de

experiências das sociedades, tudo o que não é entendido como costume/tradição é exógeno, imposto por outras culturas, não servindo, por isso, para a "realidade do ambiente". Enfim, tudo que vem "de fora" da cultura considerada como própria, é potencialmente perigoso, como está sendo sugerido no trecho abaixo:

A felicidade, muitas vezes não nos damos conta, só existe dentro de uma cultura e de um sistema de valores. Ninguém pode ser feliz com os valores dos outros. Isto é o grande desafio em que estamos imersos atualmente. *A globalização está agredindo todas as culturas e impondo a cultura dos dominadores.* Surgem aqui duas questões. *É possível ser feliz com a cultura dos outros?* Eles são felizes com sua cultura? (TEXTO 1, p.1, destaques meus)

Em abordagens como essas explicitadas nos discursos veiculados durante o curso pesquisado, destaca Hall (2003a), "a tradição cultural satura comunidades inteiras, subordinando os indivíduos a formas de vida sancionadas comunalmente" (p.73) e, assim, "a tradição é representada como se fosse fixada em pedra" (ibid.). Apesar disso, a tradição não deixa de ser uma construção cultural, bem como as idéias de *aprendizado* e de *acúmulo*. São construções apaziguadoras que nos possibilitam acreditar que temos referenciais comuns, favorecendo a crença em um pertencimento – a uma cultura imaginada, a uma comunidade imaginada, a uma nação imaginada, a um ambiente imaginado... Como enfatiza Hall (op.cit.), precisamos de uma tradição que proveja nossa existência de significados, mas precisamos também ser críticos em relação a ela, não a essencializando, nem encobrendo a idéia de que esses significados são produto de operações culturais.

Além disso, no excerto citado acima, recorre-se a uma estratégia que consiste em contrastar a "cultura própria" com a "cultura *dos outros*", afirmando-se que apenas a primeira poderá nos fazer felizes. Desse modo, é reiterada a conhecida oposição entre global e local, alardeando-se a substituição do local pelo global – "a globalização está agredindo todas as culturas e impondo a cultura dos dominadores". A cultura global é representada como agressora, tal como as já referidas espécies exóticas, e a cultura local é descrita como ameaçada, necessitando de proteção, como fica explicitado nessa passagem retirada do diário de campo:

Henrique afirmou que hoje em dia há uma grande pressão cultural e indagou por que os índios vêm para nossa cultura; "por que ela é melhor?" Ele respondeu que é porque a *cultura deles "não tem proteção": "anticorpos"*. Ele afirmou, então, que a nossa cultura é colonizadora e hegemônica, pois "destruiu as culturas dos outros". (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaques meus)

Observo que neste trecho modificam-se os parâmetros que diferenciam as culturas. Se na outra citação, a *nossa* cultura era caracterizada como frágil em relação a dos *dominadores*, nessa última a *nossa* cultura aparece como colonizadora quando comparada a *dos índios*. Presumo que essa mudança de classificação deva-se a uma gradação em termos de "contaminação": a cultura dos índios seria a mais pura, depois viria a *nossa* e, finalmente, a cultura que chega embalada pela globalização seria a mais contaminada. Isso porque, como já foi ressaltado, considera-se, em muitas vertentes do ambientalismo, que as culturas mais autênticas são as que mantêm maior proximidade com a natureza, sendo essa também uma característica que se espera que as culturas indígenas apresentem.

Pensar, na contemporaneidade, as culturas como estando distribuídas em um gradiente que vai da pureza à contaminação, bem como imaginar que o local está sendo suprimido pelo global configura-se, assim, em uma opção bastante distanciada das muitas discussões que vêm sendo desenvolvidas sobre esses aspectos, além de um tanto quanto descompassada em relação aos fluxos híbridos que atravessam atualmente as nossas vidas. O que pode ser considerado "próprio" hoje em dia? Vale a pena agarrar-se tão aferradamente a uma tradição que está constantemente sendo (re)inventada (como, inclusive, a mencionada "cultura gaúcha"⁷⁸)? Proteger a *nossa* cultura das influências externas será a melhor alternativa para situarmo-nos na desconcertante heterogeneidade que nos acomete nesse mundo globalizado?

Canclini (2003) nos aconselha a fugir da ineficaz opção entre local e global, entre defender as identidades essencializadas ou nos globalizarmos, por essa não ser, certamente, a melhor maneira de entendermos e situarmo-nos ante as recomposições que se processam em um mundo onde as certezas locais perdem a exclusividade e onde encontramos com frequência o que antes nos era distante.

Em outro texto, o mesmo autor (1997) contesta veementemente a oposição que se estabelece entre um *passado sacro*, onde residiria a "verdadeira cultura" – de acordo com a argumentação desenvolvida no curso acompanhado, nesta cultura se manifestaria uma suposta correspondência com as características de um ambiente natural primitivo - e um *presente profano*, caracterizado pela "cultura adulterada" da sociedade de massas,

⁷⁸ Ver, por exemplo, a dissertação de mestrado de Letícia Freitas (2002).

que, conforme foi enfatizado nos textos postos em circulação e nas falas do docente do curso, estaria afastada das *imposições* ambientais de cada local. Para Canclini (ibidem), "nem a modernização exige abolir as tradições, nem o destino final dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade" (p.239).

Canclini (1997) também considera que habitamos um mundo onde todas as culturas são de fronteira. A imagem da fronteira é bastante interessante, porque é constituída por uma ambigüidade: é tanto algo que impede o fluxo entre dois espaços, como pressupõe a possibilidade de ser atravessada; é tanto território de conflitos quanto de trocas. Portanto, na fronteira transmutam-se os sentidos do próprio e do alheio, do moderno e do tradicional, do exótico e do nativo. Para lidar com essas oposições que se desfiguram, introduzo a noção de hibridação, baseando-me no uso que dela faz Canclini (1997, 2000). A hibridação pode ser compreendida como os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam, dando origem a novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 2000). Além disso, Canclini (ibid.) destaca a produtividade de se pensar a hibridação como processo e não como produto acabado, por ser essa sempre provisória e transitória. Parece-me, assim, extremamente fértil inserir a idéia de hibridação nas discussões relacionadas ao campo ambiental, de modo que possamos repensar algumas noções essencializadas de cultura e desestabilizar algumas representações culturais que, talvez, estejam demasiado assentadas.

Retornando à abordagem que foi desenvolvida durante o curso pesquisado, apresento um trecho do diário de campo onde se acionaram mais algumas representações culturais relacionadas à globalização:

Laura falou que com a globalização se está perdendo a "essência do meio". Henrique disse que são os valores que estão globalizando-se, ou seja, a cultura. E, com isso, continuou Henrique, *o "local" está sendo desvalorizado*. Ele ressaltou que *o local é o ecossistema, que é antagônico ao global*. Henrique falou também que *"a essência da globalização é a estandardização"* e citou o Mc Donald's como exemplo. Ele disse que a pior consequência que a ALCA⁷⁹ pode trazer é a *destruição cultural*, porque para ela acontecer como mercado livre é preciso que todas as pessoas "queiram vestir a mesma calça, comer a mesma comida" e "sem a própria cultura a pessoa nunca será feliz". (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaques meus)

⁷⁹ Área de Livre Comércio entre as Américas.

Novamente é assinalada a substituição do local pelo global e a vinculação do local com o ambiente onde se vive. É interessante apontar que a palavra aqui utilizada (ecossistema) para definir o local foi ainda mais específica que a empregada anteriormente, já que a palavra ambiente pode ser interpretada de forma mais abrangente. Mas, ao se valer do termo "ecossistema", se optou por demonstrar ainda mais enfaticamente a relação entre a cultura e natureza, que, por outro lado, se antagonizaria ao global. A frase: "o local é o ecossistema, que é antagônico ao global" expressa com muita precisão a dicotomia pressuposta entre culturas nativas e exóticas, a qual se constitui em uma forma de olhar para as culturas que permeia muitos discursos ambientalistas, tais como os que venho tentando desestabilizar neste texto.

Se, por um lado, a cultura local é marcada por sua proximidade e inter-relação com o ambiente natural, a cultura global é freqüentemente identificada por ícones da cultura dos Estados Unidos da América tal como o McDonald's, citado no excerto acima. Assim, a cultura global está sendo equiparada à proliferação mundial da cultura estadunidense, o que seria acentuado a partir do estabelecimento da ALCA. Inclusive, um dos textos enviado por correio eletrônico às alunas do curso trata da americanização que a cultura e os valores vêm sofrendo. A hipótese de que o mundo está sendo americanizado, porque todos querem usar roupas de padrão imposto por esse país, alimentam-se em *fastfoods* (como o McDonald's que foi citado no excerto do diário de campo já apresentado), escutam músicas, no geral, produzidas "lá", entre tantas outras operações culturais que se processam mundialmente, possui uma grande aceitação em diversos âmbitos que vão muito além do campo ambiental. Assim, o "global", subentendido como a cultura norte-americana, está destruindo as culturas locais, porque promove a *standardização* dos gostos, dos costumes, "desconectando-os" dos imperativos ambientais. Desde esse ponto de vista, todas as singularidades culturais, frutos de uma longa e sábia evolução, estariam sendo extintas. O que compreende, supostamente, os conhecimentos que as pessoas de tais grupos "nativos" possuem sobre o meio ambiente, incluindo as melhores formas de manejá-lo para produzir alimentos, de habitá-lo, entre outras ações.

Contudo, gostaria de problematizar as proposições de que a globalização acarreta exclusivamente uniformização e que a relação entre local e global se restringe a um antagonismo mútuo e excludente. Daniel Mato (1996) avalia que usualmente representa-se a globalização como produtora de homogeneização, ignorando-se que essa

não é um "agente", mas o resultado de múltiplos processos sociais que tendem a gerar conseqüências diversas, algumas delas de homogeneização e outras de diferenciação. Essa consideração é bastante pertinente porque, se atentarmos para as maneiras como foi representada a globalização nos excertos anteriores, podemos verificar que não se está falando, em nenhum momento, de pessoas; tudo se passa como se globalização, cultura e meio ambiente fossem entidades autônomas, agentes, enfim, como se não houvesse seres humanos inseridos e atuantes nessa dinâmica. Nessa operação, bastante recorrente, a globalização acaba sendo fetichizada, como destacam Canclini (2003) e, também, Mato (1996), ao ser apresentada como uma instituição sobre-humana e não como uma série de processos de difícil unificação. Todavia, os processos de globalização "não são fluxos anônimos atrás dos quais não haveria ninguém, e em relação aos quais, portanto, tampouco haveria alguma possibilidade de ação" (MATO, op.cit., p.19).

Canclini (1999) apresenta a globalização como um fenômeno de "fracionamento articulado do mundo e a recomposição de suas partes" (p.11). Ele também ressalta que "a globalização não é um simples processo de homogeneização, mas de reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las" (ib.). Isso não significa que os processos de globalização não provoquem também efeitos homogeneizadores, mas, sim, que possuem tendências diversas, inclusive, as que geram diferenciação. Então, referir-se à globalização como se fosse sinônimo de standardização, pasteurização, uniformização ou massificação é um procedimento bastante equivocado e simplificador. Até porque, como indica Canclini (2003), existem muitos modos de imaginar o global, pois não há uma globalização, mas inúmeras metáforas e narrativas que a constroem. Essas metáforas e narrativas desafiam a univocidade de uma definição que tente dar conta dos processos globalizadores. No curso pesquisado, algumas dessas metáforas e narrativas foram utilizadas, como a *mcdonaldização* da cultura e do ambiente, mas não se deve entendê-las como totalizadoras desses processos. Canclini (2003) sugere que há muitas possibilidades entre McDonald's e Macondo⁸⁰, isto é, a globalização abarca muitos caminhos além da massificação e da resistência; mas ele (ibid.) também destaca que as fronteiras entre local e global, entre próprio e alheio, encontram-se borradas.

⁸⁰ Cidade criada por Gabriel García Marquez, onde se ambienta o livro "Cem Anos de Solidão" e que está sendo considerada por Canclini (2003) como o extremo do "local".

Nesse sentido, ao invés de uma substituição do global pelo local, me parece mais fecundo supor que estão se dando novas articulações entre essas duas instâncias. Hall (2003a) assinala que o local não possui um caráter trans-histórico ou estável, tal como foi salientado em muitas situações ao longo da atividade investigada. Esse autor (op.cit.) destaca que o local surge dentro do global, que esse acompanha a globalização, como a sua sombra, resistindo ao fluxo universalizante com temporalidades distintas e conjunturais. Embora Hall (op.cit.) esteja se referindo neste texto ao surgimento de determinados particularismos, em especial relacionados aos movimentos étnicos, é possível reconhecer esse movimento também nos discursos ambientalistas que buscam defender a pureza das identidades culturais de populações que possuem vínculos mais estreitos com o meio ambiente. Ao mesmo tempo, o campo ambiental já nasceu globalizado, ganhando visibilidade em foros internacionais e pela atuação de organizações não-governamentais de âmbito supranacional, valendo-se de financiamentos de instituições provenientes de países mais ricos e, mais recentemente, incorporando as novas tecnologias digitais e virtuais (*homepages*, listas de discussão virtual, teleconferências, abaixo-assinados enviados por correio eletrônico, entre tantas outras). Portanto, o próprio campo ambiental é uma amostra das rearticulações que se processam entre global e local, pois, inclusive durante o curso, quando foram dimensionados os impactos da globalização e da destruição cultural, foram enviadas mensagens eletrônicas às alunas, com os textos de apoio anexados.

Será que teríamos, então, que optar entre global ou local? O global está mesmo destruindo o local? Ortiz (2003a) considera que não necessariamente global e local estão em contradição, mas, pelo contrário, encontram-se interligados. Ele (ibidem) sugere que a oposição entre global e local é apenas aparente, pois padronização e diferença são duas faces de um mesmo fenômeno, de modo que a "cultura mundializada"⁸¹ não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela coabita e se alimenta delas" (ORTIZ, 2003a, p.27).

Local atravessado por global, global composto por local; planos atravessados, reconfigurações, hibridações, inflexões. Mas frente à necessidade de entender e viver nesse mundo cada vez mais complexo, recoloco a pergunta de Canclini (2003): que relatos podem dar conta das recomposições que se produzem entre o local e o global? E

⁸¹ Ortiz (2003a) distingue o uso dos termos globalização e mundialização, pois com o primeiro está se referindo a "processos econômicos e tecnológicos" (p.29), enquanto usa o segundo para abordar "o domínio específico da cultura" (ib.).

responde o autor que "é preciso manter a surpresa e aceitar a multiplicidade de narrações" (p.33), consideração que, no meu entendimento, pode inspirar os/as educadores/as ambientais em suas diferentes práticas.

Assim, o conjunto de narrativas sobre a globalização e sobre todas as transformações culturais que estão acontecendo nestes tempos acionado no curso pesquisado, mas que também circula em outras instâncias discursivas, identifica os processos de globalização como ventos que vêm de outras terras, particularmente dos Estados Unidos da América, trazendo valores, objetos, hábitos desses lugares, os quais promovem a erosão das culturas locais, compreendidas como paisagens naturais e intocadas, as quais foram forjadas durante anos, ou séculos, de "evolução". Assim, como foi mencionado durante o curso, pelo professor: "as culturas têm que evoluir, mas para isso devem estar '*armadas*', aceitando ou não criteriosamente *o que vem de fora*" (DIÁRIO DE CAMPO, 29/10/2003, destaques meus). As barreiras que separam as culturas, nessa perspectiva, definem incontestavelmente o "exterior" do "interior", de forma que às culturas recomenda-se que se posicionem em defesa do que vem de fora a fim de proteger o seu interior. Armadas, claro!

De todas as professoras entrevistadas, apenas uma afirmou abordar o tema "globalização" na sua atividade docente. Entretanto, em sua resposta não identifiquei representações que se aproximem daquelas que identifiquei como postas em circulação com insistência no curso e nos discursos da educação ambiental. Essa professora, inclusive, enfatizou aspectos bem diferenciados dos foram mencionados no curso:

Pesquisadora – E outra questão que se associa ao consumo e que foi falada também, é a questão da globalização...

Camila – Isso. Inclusive, eu trabalho com Geografia numa outra escola. E nessa outra escola eu tô falando da globalização /.../. Eu falo da globalização desde o início; como ela começou. Que a globalização não é uma coisa muito recente, vem desde muito tempo... Ela eclodiu no momento das navegações, que é a aceleração da globalização, né? E, então, a partir daí, o que vai mudando dentro da globalização: *os prós e os contras da globalização*. Até que o fenômeno inicia... ele não é um mau fenômeno. É um fenômeno positivo. *A globalização, em si, é um fenômeno positivo, no momento em que a gente começa a se relacionar com outras pessoas, no momento em que a gente começa enxergar o mundo como um todo, que a gente tem uma rapidez de informações...* Isso tudo é positivo! Agora o que é negativo é a maneira como essas informações chegam pra nós; às vezes a banalização das informações, a banalização da violência, do que tá acontecendo no mundo, através desse enfoque que é dado pela mídia principalmente. Então o fenômeno da globalização em si não é um fenômeno negativo, ele é um fenômeno positivo. (...) Então, o que tem que se pensar é o que está acontecendo com essa humanidade, com esse ser humano. Por que ele não tá aproveitando positivamente o fenômeno

que, por si só, é positivo. Por que que o ser humano tá levando pra um outro lado, nas questões mais egoístas (...).(Entrevista realizada no dia 28/06/2004, destaques meus).

Nessa sua fala, Camila fornece alguns elementos bastante pertinentes para se pensar a globalização. Um deles, que não foi mencionado durante o curso pesquisado, é o fato da tendência globalizante não ser algo novo. Como corrobora Hall (2003a), a exploração, a conquista e a exploração européias foram as primeiras formas desse processo histórico secular. Assim, não se está lidando com algo que aconteceu de repente, mas com um processo que vem acontecendo há bastante tempo, mas que atualmente tem assumido novas formas e se intensificado (HELD apud HALL, 2003a). Nesse sentido, Mato (1996) indica que, mesmo assumindo que a tendência à globalização é antiga, devemos também considerar que esses tempos em que vivemos encontram-se particularmente marcados por ela, podendo ser qualificados como "tempos de globalização". Trazer à tona aspectos históricos relacionados aos processos de globalização que indicam que as hibridações culturais já ocorrem há muitos séculos, talvez contribua para problematizar as representações culturais que apontam a globalização como o grande mal do tempo presente.

Além disso, essa professora oferece, a meu ver, uma perspectiva bastante ponderada a respeito dos processos de globalização, pois argumenta que esses, como a maioria dos fenômenos sociais, possuem tanto "prós" quanto "contras", explicitando a complexidade que permeia a questão. Desse modo, para Camila, a globalização alberga características potencialmente positivas, como a aproximação de pessoas que, em outros tempos, não teriam como relacionar-se e a disponibilidade e democratização de informações, mas que, em sua opinião, estão sendo subaproveitadas pelo ser humano. Assim, como sugere Canclini (2003), talvez mais do que buscar "um paradigma coerente de globalização, manifesto numa nova ordem planetária, o que importa hoje seja distinguir os *efeitos destrutivos e promissores* das narrativas e ações globais" (p.191, destaque meu).

Portanto, para conseguirmos conviver com esses processos que inevitavelmente perpassam nossas vidas, mais do que postular uma desejada globalização utópica, talvez seja preciso não nos deixarmos guiar pela crítica apocalíptica e contraproducente à globalização e seus efeitos, nem tampouco pela sua exaltação inconseqüente, como se os problemas do passado tivessem ficado para trás. As críticas apocalípticas estiveram, de certa forma, contempladas na discussão que realizei até essa altura do texto. Já a

exaltação da globalização refere-se, muitas vezes, à crença de que a partir dela se poderá mitigar as desigualdades e assimetrias, tornando semelhantes todos os habitantes do planeta e esse é um discurso que muitas vezes é assumido pela mídia.

Encaminhando-me para a finalização dessa seção em que tratei de representações culturais ligadas ao consumo e à globalização, pretendo apontar alguns impasses que me geraram inquietações e questionamentos referentes aos modos como as representações praticadas em tal instância de formação, bem como em outros discursos da educação ambiental, estão construindo posições-de-sujeito as quais os/as educadores/as ambientais são convidados/as a ocupar. As problematizações levantadas nas duas últimas subseções, direcionaram-se, portanto, não a apontar equívocos ou a denegrir a atividade pesquisada, mas a promover questionamentos e desestabilizar certezas ou naturalizações, buscando entender seus efeitos produtivos sobre os sujeitos.

Nesse curso, as questões relacionadas ao consumo e à globalização foram privilegiadas no sentido de se desenhar um (preocupante) quadro da realidade em que vivemos. Em tal cenário, consumo e globalização seriam artífices de uma crise tanto cultural quanto ambiental. A partir desse viés, a cultura hegemônica, materializada principalmente no estereótipo da cultura estadunidense, estaria impondo seus valores e hábitos por meio do consumo e da pressão exercida pela mídia, acarretando, com isso, a perda de uma cultura entendida como verdadeira ou autêntica, porque enraizada em seu ambiente de origem. O que está sendo proposto por meio dessa argumentação é que deveríamos atuar no sentido de preservar essa cultura, resistindo à dominação, o que se daria especialmente por meio da educação ambiental, a qual deveria funcionar como um canal de produção de informações consistentes e desalienadoras.

Essa perspectiva aproxima-se fortemente de uma forma específica de posicionar-se frente à incerteza e à insegurança que provocam as transformações culturais, sociais, econômicas, entre outras, que estão ocorrendo intensamente nesse mundo que habitamos. Essa atitude diante da perplexidade que nos assola freqüentemente nesses tempos, que Vattimo (1989 denomina de *arcaísmo*, consiste em uma desconfiança na "cultura científico-tecnológica ocidental, considerada como modo de vida que viola e destrói a autêntica relação do homem consigo próprio e com a natureza" (p.40). Ainda de acordo com Vattimo (ibidem), o arcaísmo desdobra-se em duas possibilidades que não se excluem: uma delas é a vontade de restaurar uma pretensa cultura tradicional e a outra é a pura atitude de crítica utópica à civilização atual e ao capitalismo.

Em sintonia com as proposições de Vattimo (op.cit.), Grün (1996) vê no "arcaísmo naturalista" a retórica do "novo" paradigma educacional proposto por boa parte dos discursos relacionados à educação ambiental. Essas representações culturais defendem a necessidade de encontrar-se ideais e valores perdidos em algum lugar do passado que nos permitam solucionar os problemas ambientais e culturais que nos assolam atualmente. Ademais, tais propensões alimentam representações bastante idealizadas das culturas não-ocidentais ou primitivas (GRÜN, op.cit.). Dessa forma, as culturas populares (ou nativas/tradicionais/locais) estariam condenadas a ficar sempre virgens, conforme aponta Escobar (2000).

Canclini (1997) avalia que tentações de voltar a um passado – idealizado – que imaginamos ser mais tolerável aparecem como recurso para suportar as contradições da vida contemporânea. Isto é: diante de um suposto "afastamento da natureza", gerado pela perda da nossa "própria" cultura, tais discursos arcaicos recomendam que se busque uma nova forma de viver em que se possa reverter esse processo, *reintegrando* o ser humano ao meio ambiente. A nostalgia expressa nesses posicionamentos remete à idéia de *enraizamento*. Tenho notado que, recentemente, essa palavra tem sido amplamente utilizada em discursos relacionados à educação ambiental, tomando o lugar de outra que já esteve muito em voga, "pertencimento". É possível identificar essa tendência nas representações culturais ligadas à globalização acionadas no curso pesquisado; ali foi muito enfatizado o "desenraizamento" que caracteriza a nossa sociedade (ocidental, capitalista, massificada...). Em resposta a tais processos, sugeriu-se que deva ocorrer um movimento inverso de enraizamento em nosso território, em "nossa cultura", essa sim "verdadeira".

A esse respeito, Ortiz (2003c) questiona se hoje em dia ainda é possível manter indelével a ligação entre cultura e território. O autor (op.cit.) diz que a metáfora da raiz é sugestiva porque "revela uma relação social colada ao terreno no qual viceja" (p.58), enquanto o desenraizamento é visto como uma ameaça. No entanto, ele (ibidem) considera que uma das principais características da modernidade é a mobilidade, o que exige que repensemos a metáfora da raiz, pois ela é o contrário da fluidez. Desse modo,

as sociedades contemporâneas vivem uma territorialidade desenraizada, seja entre as faixas de espaços, descolados dos territórios nacionais, seja nos "lugares" atravessados por forças diversas. *O desenraizamento é uma condição de nossa época*, a expressão de um outro território (ibid., p.69, destaque meu).

A utopia de construir uma sociedade desconectada do global, de certa maneira implícita nesses discursos arcaizantes, me parece politicamente imobilizadora e, mesmo, um pouco ingênua, pois como podemos nos desligar dos processos sociais que estão acontecendo e dos quais, irreversivelmente, fazemos parte? Como os/as educadores/as ambientais pretendem comunicar-se com as pessoas se buscam desacoplar-se do mundo em que estas vivem? Ou, como destaca Grün (1996), de que vale substituir o "mito do progresso" pelo "mito das origens"? Por outro lado, Canclini (1997) indica que o movimento de *desterritorialização* que está ocorrendo atualmente, por meio da perda da relação natural das culturas com os territórios físicos, é sempre acompanhado de uma reterritorialização, na qual são criadas novas conexões. Não seria, quiçá, mais proveitoso para a educação ambiental investir na potência de participar dessas novas relações com o território, aceitando e convivendo com as transformações e as incertezas que constituem esse tempo? Fica, portanto, o desafio, para a educação ambiental, de buscar novas formas de lidar com processos que combinam vertentes de heterogeneidade e de homogeneidade e com as reconfigurações culturais e ambientais acarretadas pela(s) globalização(ões). Ao invés de desejarem um mundo inspirado em um passado idealizado, seria importante que os educadores/as ambientais (e eu estou incluindo-me nesta categoria) considerassem que "viver nesse mundo multifacetado significa fazer experiência da liberdade como oscilação contínua entre pertença e desenraizamento" (VATTIMO, 1989, p.18).

ECOALFABETIZAÇÃO: APRENDENDO A LER A NATUREZA

... um gramado é um objeto artificial, composto de objetos naturais, ou seja, grama. O gramado tem por finalidade representar a natureza, e essa representação acaba por substituir a natureza própria do lugar por uma natureza em si natural mas artificial em relação ao lugar. Em suma: custa; o gramado requer labutas sem termo: para semeá-lo, regá-lo, adubá-lo, desinfetá-lo, apará-lo. (CALVINO, 1994, p.29).

A epígrafe retirada de um texto de Ítalo Calvino brinca com as representações do que seja "natural" ou "artificial"; dependendo de onde esteja, do trabalho que despende, de como construímos e nos relacionamos com as coisas, essas podem ser classificadas como naturais ou artificiais e isso indica, uma vez mais, que os significados são culturalmente produzidos, não estando, portanto, grudados nos objetos a que se referem, o que é bem traduzido pela metáfora do gramado. Nessa seção, irei ampliar um pouco mais o questionamento que introduzo ao falar do "gramado", discutindo alguns significados atribuídos à natureza praticados durante o curso pesquisado e que se referem a uma "vertente", se é que é possível considerá-la assim, da educação ambiental, a ecoalfabetização.

Na seção anterior, problematizei o modo como foram representados fatores apontados como responsáveis pela crise ambiental que enfrentamos hoje, mais especificamente a alienação e o embotamento provocados pelo consumo e pela mídia. Além disso, discuti como a globalização, fenômeno cultural social, cultural e econômico que abrange todo o planeta, tem sido apontada como a grande causadora da erosão das culturas locais por meio da invasão sem precedentes de uma cultura global massificada. De tal modo, que nessa abordagem argumenta-se que nós, seres humanos, nos encontramos afastados da natureza, distantes da nossa "verdadeira essência", como se explicita no excerto a seguir:

Pérola perguntou como controlar o surgimento de pragas e Henrique afirmou que não há como fazer isso. Ela argüiu: “como não? Mas se existe um desequilíbrio?” O professor respondeu que *o desequilíbrio é antrópico e não da natureza*. (...) Henrique falou sobre *a co-dependência*, o fato de que *“todos precisam de todos para manter o sistema funcionando e essa noção foi o ser humano quem mais perdeu quando se afastou da natureza por medo, por tantas razões, e é a noção mais importante que nós temos que recuperar”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2003, destaques meus)

Nessa passagem do diário de campo, o professor frisa, de modo enfático, que não há como solucionar os problemas ambientais, como, por exemplo, a ocorrência de pragas na agricultura, pois o *desequilíbrio* não está na natureza, mas no "homem". Tal argumentação sugere que os problemas apontados serão resolvidos, caso recuperemos esse equilíbrio perdido, sendo que, para tal, é necessário levar em consideração a *co-dependência* que há entre os seres vivos (incluindo entre esses os seres humanos).

Além disso, sustentado por descrições catastróficas que aliam a sobrevivência da vida no planeta às necessárias mudança de atitudes, enuncia-se um discurso altamente

totalizador (pois inviabiliza qualquer refutação) e normalizador. Ou seja, esse discurso determina que alguns comportamentos devem ser abolidos, enquanto outros precisam ser fomentados, de modo que, se as pessoas não seguirem algumas normativas à risca, estarão participando ativamente da destruição da natureza. Restaria-nos, então, alguma outra opção?

Apesar disso, propõe-se que estamos, insistentemente, desrespeitando as referidas "leis da natureza", ratificando o distanciamento apontado e, assim, acentuando a crise. Assim, os seres humanos não seriam capazes de entender as razões para que determinados fenômenos "naturais" aconteçam. E isso inclui, até mesmo, fenômenos relacionados aos nossos próprios processos fisiológicos, como está sendo sugerido no próximo excerto:

A professora Olga trouxe à tona o assunto da osteoporose. Sobre isso, Henrique opinou que não se deveria tomar hormônio, pois é *normal* que a quantidade de cálcio diminua no corpo em certa altura da vida. Ele considera, também, que as mulheres grávidas encontram-se em um estado diferente (nas suas palavras, de “desligamento”), pelo fato de estarem gerando uma outra vida, então ficam “*naturalmente* anêmicas”. Por esse motivo, os médicos receitam ferro, o que “traz a pessoa para o mundo, e quando ela volta para o mundo, não aceita a criança e isso causa muito aborto”. (...). Ele afirmou que a medicina alopática segue uma lógica de aparência, cura a dor de cabeça com analgésico, corta a dor e não procura qual é a causa, enunciando que, antes de inventarem a medicina, as mulheres já funcionavam muito bem e “*agora nós estamos corrigindo um troço que a natureza fez por alguma razão*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2003, destaques meus)

Assim como o gramado descrito por Calvino, nós, seres humanos, ao nos distanciarmos da natureza, nos tornamos "artificiais", conforme demonstram as considerações acerca da medicina transcritas acima. E, de acordo com o sistema de representações culturais que define tais significados, ser "artificial" é uma característica fortemente desqualificadora. No relato apresentado está sendo acionada uma representação cultural de saúde que nos exorta a assumir determinadas maneiras de nos relacionarmos com nossos corpos. Segundo esse discurso, as pessoas estão, estupidamente, corrigindo sintomas que a natureza criou por razões que ainda não são bem conhecidas, mas que devem ter fundamento (quem somos nós para questionar a natureza?), o que poderá ter conseqüências trágicas. Tais atitudes vão, portanto, na direção oposta do que seria *normal* ou *natural*, como está destacado no referido trecho. As proposições feitas, nessa situação pelo professor do curso, geraram diversas reações de contestação por parte de algumas alunas – todas eram mulheres e a maioria possuía

mais de quarenta anos, tendo muitas delas, provavelmente, tomado complementos à base de ferro durante a gravidez ou, talvez, se submetido à reposição hormonal.

Ao buscar-se definir, portanto, o que *é* natural, coloca-se em evidência o *que não é*, devendom, então, essa última possibilidade ser revista e transformada. Assinalo que esses arranjos discursivos conferem um caráter severamente disciplinador à educação ambiental, apontando o que precisa ser suprimido nas condutas dos indivíduos e determinando o que é considerado aceitável. Por outro lado, como venho argumentando, o que se entende por "natural" não possui um significado intrínseco, é construído na cultura, atuando nessa construção as próprias representações veiculadas no curso e nas muitas outras instâncias ocupadas com a educação ambiental. Ainda assim, quero novamente registrar que essas construções definidoras do que *é* e do que *não é* "natural", possuem efeitos constitutivos, políticos e pedagógicos, que atuam fortemente sobre a vida das pessoas.

Além disso, como destaca Thomas Kesselring (2000), é importante reconhecer que as nossas atuais compreensões de "natureza" ou de "natural" não são nem foram as únicas. Na pesquisa desenvolvida por Marise Amaral (1997a), a partir de anúncios publicitários que produzem representações culturais de natureza, a autora mostra, por exemplo, que a natureza e a cultura interagem por meio de processos de significação nos quais o "natural" pode assumir diversos significados, tais como: beleza, aventura, perigo, perfeição, entre outros. Possivelmente, os significados atribuídos ao "natural" nos artefatos culturais estudados por Amaral (op.cit.) não são os mesmos que os postos em circulação pelos discursos da ecoalfabetização, já que os interesses acionados na produção das representações culturais neles instituídas são bastante diferenciados. Como aponta Amaral (2000b), "a produção discursiva sobre a natureza se reveste de muitas roupagens, passando dos discursos biológico, ecológico, ativista, médico, filosófico, econômico a discursos produzidos pela articulação entre peças publicitárias, a divulgação na mídia das descobertas/espetáculos da ciência, os documentários de História Natural e os filmes de ficção científica" (p.235).

Nos "discursos ecoalfabetizadores", o "natural" funciona como parâmetro de uma vida desejável, porque mais aproximada de uma natureza idealizada e, até mesmo, bucólica:

Henrique indicou que as pessoas estão "esticando a vida e diminuindo a qualidade de vida" e deu o exemplo da cidade de Veranópolis, que, segundo

ele, é um dos lugares onde há a maior longevidade do Estado. Ele disse que "Veranópolis é *um lugar natural*", onde as pessoas "pegam muito na enxada, tomam muito vinho e fazem muita festa (...); aquilo ali que é qualidade de vida". (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2003, destaque meu)

Como contraponto à vida urbana configurada como globalizada e "desaculturada", cuja construção discuti na seção anterior, exalta-se, nesta última, fala o "natural", como um modo de viver rural, compreendido como mais aproximado da terra e mais fiel às características do ambiente físico. Atribuindo o rótulo de "natural" ao tipo de vida que se leva, por exemplo, na cidade de Veranópolis⁸², se estabelece a partir de um antagonismo, as formas de vida que são artificiais: as que são urbanas e alheias aos ciclos da natureza. Como salientou o professor do curso, não é por acaso que essa vida caracterizada como "artificial" e de "pouca qualidade de vida" corresponde à maneira como a maior parte das pessoas vive atualmente. Assim, esse modo de vida configurado como "não-natural" seria um grave sintoma da crise que vivenciamos, consideração que me remete à problemática do "desequilíbrio" que se estaria processando nas sociedades contemporâneas.

A educação ambiental (e, nesse caso, mais especificamente a ecoalfabetização), vista a partir de tal focalização, imbuí-se, então, de uma vontade de potência (GRÜN, 1996), intencionando prescrever os meios pelos quais lograríamos alcançar esse pretense estado de equilíbrio e harmonia com a natureza, equilíbrio esse representado como constitutivo das relações ecológicas das quais estaríamos desconectados. Assim, conforme avalia Grün (op.cit.), haveria uma *verdade ambiental* - a-histórica e transcendental - a ser reencontrada. Indico, no próximo excerto, alguns elementos que associo à constituição dessa representação cultural de natureza:

O equilíbrio planetário é fruto de milhares de anos de evolução conjunta das espécies vivas do planeta onde elas aperfeiçoaram suas relações umas com as outras e preencheram todas as possibilidades de vida e harmonizaram-se para "reciclar" umas as outras e competirem o mínimo para não se estressarem. Esta harmonia que estuda a ecologia é a grande indutora de um novo paradigma, o da complexidade em equilíbrio. (TEXTO 8, p.1)

Natureza equilibrada, virtuosa, perfeita, sábia. Sociedade desequilibrada, em crise, degenerada. Essas são algumas representações culturais praticadas na ecoalfabetização, não apenas nos discursos praticados no curso que acompanhei, como também nas proposições elaboradas por Capra (2003a). E o que agrava essa polarização é o fato dessa sociedade, cuja existência é tão recente se considerarmos o tempo em que

há vida no planeta, estar colocando em risco um processo evolutivo que vem acontecendo há milhões e milhões de anos. E a pergunta que, conseqüentemente, se propõe, então, é: por que, ao invés de destruímos a natureza, juntamente com sua sabedoria milenar, não nos inspiramos nela, aprendemos com ela? Afinal, como está formulado em um dos textos enviados por e-mail para as alunas do curso, "estamos atávica e irremediavelmente ligados uns aos outros" (TEXTO 2, p.6). Ou seja, tanto nós (seres humanos) sofreremos os efeitos dos danos que causamos à natureza, quanto a natureza sentirá os impactos que nós causarmos a nós mesmos. Nessa argumentação, está sendo ressaltado que, enquanto continuarmos negando essa dependência mútua, a crise só irá se exacerbar. Assim, reverter esse processo configura-se como uma necessidade vital e que somente se concretizará quando "abrirmos os olhos" para a condição de sermos parte intrínseca da natureza, como aborda Camila ao responder a uma das perguntas que lhe coloquei:

Pesquisadora – E o que te chamou atenção nesse curso que o Henrique ofereceu?

Camila – Dentro do curso do Henrique, o que me chamou a atenção foi a questão, assim, do ser como um todo. *Não apenas o homem separado dos outros seres. Mas o ser como um todo.* Todos os seres são importantes. Então dentro da natureza. Então, tanto os vegetais, tanto as bactérias, né... não importa. Todos os seres têm a sua trajetória de vida e a gente tem que procurar viver harmonicamente com todos. Então, de repente, a gente tem um surto de gripe, por exemplo, porque houve algum desequilíbrio dentro natureza, dentro daquelas questões ambientais que levaram a isso. *Então se a gente procurar viver harmonicamente com todos os seres...* que nós vivemos aqui no planeta. *Então dentro disso a gente vai conseguir ter uma caminhada melhor.* Então aí isso que chamou mais a minha atenção dentro do trabalho que o Henrique trouxe. (Entrevista realizada no dia 28/06/2004, destaques meus).

Essa professora acentua que tal aspecto, referente à co-dependência⁸³ entre os seres vivos ("o ser como um todo"), foi uma das questões que mais a marcou na abordagem desenvolvida durante o curso, reiterando a necessidade de mudanças na forma como nos posicionamos em relação à "natureza". Isto é, o que se propõe nessa perspectiva é que não nos situemos mais à margem da "natureza", como se vivêssemos separados dos demais seres vivos, mas que aprendamos a conviver e a habitar o mesmo planeta harmonicamente. Quantas vezes, em educação ambiental, já não ouvimos ou enunciamos essa afirmação que, de tanto ser repetida, quase soa como um dogma: "nós, seres humanos, fazemos parte do meio ambiente."? Grün (2003), no texto "O conceito

⁸² Município localizado na Serra Gaúcha, no qual a média de vida é bastante elevada.

⁸³ Termo utilizado pelo professor do curso.

de holismo em ética e educação ambiental", problematiza a ampla aceitação dessa premissa pelos/as educadores/as ambientais, que resulta, no seu entender, de uma apressada e, portanto, pouco refletida, substituição de um paradigma mecanicista/cartesiano por um paradigma holista. Para o autor (ibid.), o prestígio de que o enfoque holístico desfruta em educação ambiental deve-se, em grande parte, à forte divulgação (e, ousado dizer, quase veneração) dos trabalhos de Fritjof Capra no Brasil. Entretanto, Grün (op.cit.) indica que um dos maiores problemas éticos e epistemológicos acarretados por essas posturas holísticas é que, nelas, os seres humanos estariam de tal modo "integrados" ao meio ambiente, que não seria mais possível distinguir "natureza" de "cultura".

Latour, Schwartz e Charvolin (1998), por outro lado, observam que "as diferenças entre o humano e o não-humano, o cultural e o natural, o artificial e o dado, são o resultado das divisões coletivas, e não a sua causa" (p.114). Dessa forma, tanto a propalada separação entre seres humanos e "natureza" é um produto discursivo, quanto a necessidade de uma união entre essas duas categorias. Mas isso não significa que a ênfase dada a esses aspectos na educação ambiental, e em outras instâncias discursivas, não seja de extrema importância. Pelo contrário, é fundamental estudarmos, discutirmos e problematizarmos essa inversão que está sendo fomentada – deixarmos de nos considerarmos seres autônomos e senhores da natureza para nos transformarmos em apenas mais uma parte da natureza, submetidos a sua vontade⁸⁴. No entanto, em tal discussão o foco não seria o desvelamento da verdade sobre relação entre ser humano e natureza, senão a indicação da transformação cultural que está se processando com mais intensidade desde a segunda metade do século passado e produzindo uma série de efeitos sociais e identitários, como os que venho discutindo.

A partir desse sistema de representações culturais que configura a existência de uma grave crise ecológica derivada do distanciamento dos referenciais que deveriam reger a organização da sociedade humana e que aponta a necessidade da manutenção do indissolúvel vínculo que nos liga a todos os demais seres vivos, muitos/as poderiam fazer-se as seguintes perguntas: mas como viver de outra forma? Como alcançar (ou "recuperar", como está assinalado nessas propostas) o equilíbrio da sociedade com a

⁸⁴ Vide a repercussão que ocorreu intensamente nos meios de comunicação após a tragédia ocorrida nos países asiáticos devido ao "tsunami", em dezembro de 2004. Muitas das reportagens salientavam a fragilidade da vida humana, mesmo aparelhada com tantos recursos tecnológicos, diante das "implacáveis forças da natureza".

natureza? Esse é o impasse que a alfabetização ecológica pretende responder. Assim, a alfabetização ecológica surge para propiciar uma "definição operacional de sustentabilidade" (CAPRA, 2003a, p.20). Como diz o próprio Capra (2003a), "não precisamos inventar as comunidades humanas sustentáveis a partir do zero, mas podemos moldá-las de acordo com os ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis de plantas, animais e microrganismos" (p.20). Ou, como Philippe Layrargues (2003) destaca, em sua severa crítica a essa variante da educação ambiental introduzida por Capra, a alfabetização ecológica é apresentada como a grande solução para "a aberração da natureza competitiva e conflituosa do humano, causadora da crise ambiental" (p.10).

A fim lograrem reintegrar-se aos ecossistemas que lhes dão sustento e reaverem o equilíbrio perdido, as pessoas deverão, então, buscar inspiração na natureza para que seja possível modelar-se o desenvolvimento da sociedade em consonância com pressupostos retirados do funcionamento dos ecossistemas. Mas, para tanto, é preciso aprender a *ler* essa natureza, é preciso uma alfabetização ecológica. Capra (2003b) afirma que, embora as comunidades humanas se diferenciem consideravelmente de outras comunidades de seres vivos, elas devem "seguir os princípios básicos da ecologia para lidar com o mundo material, se quiserem sobreviver por um longo tempo" (p.2). As pessoas podem ser consideradas *ecologicamente alfabetizadas* somente após compreenderem esses "princípios da ecologia" e viverem em conformidade com eles (op.cit.). O autor (ibid.) destaca, ainda, que esses princípios podem ser entendidos como "leis de sustentabilidade", tão severas quanto qualquer outra lei natural. Assim, está sendo proposto que

o estudo da ecologia nos traz a consciência de que a nossa felicidade depende da "felicidade" do meio e que é impossível construí-la isoladamente, [o que] nos dá imediatamente uma direção de luta, uma compreensão da interdependência que temos do todo e uma forma de entender e construir a realidade. (TEXTO 3, p.2, destaques meus)

No entanto, Latour, Schwartz e Charvolin (1998) advertem que "não há fato concernente à ecologia sem o segredo da fabricação" (p.117). Esses/as autores/as (op.cit.) argumentam na direção de não se tomarem os fatos científicos como estabilizados e esvaziados de sua história, de seus instrumentos, de suas disputas e de suas instituições. Nesse sentido, sinto-me instigada a questionar: de qual ecologia se está falando no excerto acima? Sob que condições ela está sendo produzida (sobretudo

discursivamente)? Em quais pressupostos baseia-se essa abordagem ecológica que fundamenta a ecoalfabetização? Como a ecologia está, nesse caso específico que estou considerando, construindo uma forma de entender a realidade? Que leituras da natureza são ensinadas nos princípios ecológicos em que se assenta a alfabetização ecológica? De que maneira essas lições de natureza buscam influenciar a organização da sociedade e, mais especificamente, as condutas das pessoas?

Evidentemente, não estou me dispondo a responder a perguntas tão abrangentes e complexas nessa dissertação; isso requereria uma pesquisa inteiramente destinada a esse propósito. Mas, compreendo-as como questões relevantes, mesmo que formuladas para serem deixadas em suspenso, pois penso que colocá-las impede, de certa forma, que o debate sobre a alfabetização ecológica se cristalice, ou em atitudes de aceitação irrestrita ou de resistência inflamada. Assim, compreendo que essa ramificação da educação ambiental, que alguns autores/as chamam de 'biologizante' ou 'biologicista'⁸⁵, antes de ser apontada como "certa" ou "errada" frente a algum modelo desejado de educação ambiental, precisa ser pensada como uma importante *produtora* de representações culturais. Não obstante seja duramente criticada por diversos/as teóricos/as ligados à educação ambiental, essa tendência é muito frequentemente encontrada nas práticas desse campo, especialmente naquelas que se desenrolam no ambiente escolar. Por esse motivo, acredito que, ao invés de simplesmente rechaçar ou descartar a alfabetização ecológica, por estar ela supostamente na contramão das direções assumidas pela educação ambiental na atualidade, é preciso problematizá-la, tentando entender como ela institui-se, que significados está produzindo e como está atuando na constituição das identidades dos/as educadores/as ambientais. Essa necessidade acentua-se ainda mais diante da grande aceitação que a proposta da alfabetização ecológica vem obtendo nas práticas e políticas relacionadas à educação ambiental, e isso, certamente, não pode ser desconsiderado.

Por todos esses motivos, convém analisar os princípios ecológicos que subsidiam a ecoalfabetização, buscando atentar para como estes constroem uma determinada representação cultural de natureza que serve de modelo para uma organização idealizada da sociedade. Como já foi dito, os discursos ecoalfabetizadores representam a natureza como perfeita, harmônica e, principalmente, sábia. É

⁸⁵ Apesar disso, considero importante destacar que a abordagem dada à ecoalfabetização durante o curso pesquisado (bem como na abordagem desenvolvida por Capra) não se restringiu apenas a aspectos relacionados à Biologia, mas também a outras ciências, como a Química, a Física e a Geologia.

precisamente devido a essa última característica que é atribuído à natureza o papel de "professora", ou melhor, de alfabetizadora, já que é com ela que devemos (re)aprender como viver – de forma equilibrada e ambientalmente sustentável. Tal aspecto foi abordado do seguinte modo durante o curso:

Um caminho possível [para a sustentabilidade] é observar como a natureza resolve os problemas em cada tipo de ambiente, propôs Henrique; já que o design ambiental [isto é, as estruturas criadas pela natureza] é o "único professor que nós temos (...), é um para cada lugar". (DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2003, destaques meus)

O professor do curso, na esteira das proposições formuladas⁸⁶ por Capra (1996, 2003a), salienta a necessidade de atentarmos para as soluções desenvolvidas pela natureza, as quais ele denomina de "design ambiental", que variam de acordo com o lugar que estivermos considerando. A afirmação de que o *design ambiental* é o *único professor que nós temos* é um desdobramento daquela representação de cultura discutida na seção anterior, ou seja, a cultura é (ou, ao menos, deveria ser) um reflexo das características do meio ambiente. A cultura deve, portanto, adequar-se ao *design ambiental* de cada local. Entretanto, lançando um olhar orientado pela perspectiva dos estudos culturais, procuro pensar nessas estratégias utilizadas pela natureza, nesse "design natural", bem como nos princípios ecológicos selecionados por Capra (2003a) e que foram expostos no curso investigado, como narrativas *interessadas* sobre a natureza que são produzidas culturalmente. Interessadas porque, nelas, a natureza assume significados específicos em conformidade com os objetivos específicos das ações de ecoalfabetização.

Assim, se por um lado a natureza representada culturalmente no discurso publicitário (AMARAL, 1997b) constrói determinados significados, que se referem a valores e conceitos que auxiliam a vender mais produtos, a natureza que encontramos nos discursos da ecoalfabetização está implicada na produção de uma natureza cujas características transmitam ensinamentos voltados à preservação da natureza. Cabe destacar que, em nenhuma das duas situações, se está falando da natureza "em si", de uma natureza não mediada pela cultura, mas de construções específicas que visam cumprir certas finalidades. Como afirma Isabel Carvalho (2004), "não se trata de

⁸⁶ É importante mencionar, como lembra Layrargues (2003), que a abordagem da alfabetização ecológica mais divulgada e popularizada, é de responsabilidade não apenas de Fritjof Capra, mas também de David Orr. Além disso, Layrargues (ibidem) também indica que muitos dos fundamentos da ecoalfabetização aproximam-se da tendência, anteriormente formulada, denominada "*Earth Literacy*", desenvolvida, principalmente, por Steve Van Matre.

postular sua interpretação [da natureza] como decodificação de uma ordem natural subjacente a todo acontecimento" (p.168). Ocorre justamente o contrário, pois

a interação com o ambiente ganha caráter de inter-relação, na qual aquele se oferece como contexto do qual fazemos parte, envolvidos que somos pelas condições ambientais, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos e portadores de linguagem, produzimos nossa visão e nossos recortes, construindo percepções, leituras e interpretações do ambiente que nos cerca. Assim, *inscrevemos as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura* (op.cit., p.165 e 166, destaque meu).

Porém, é necessário salientar que as representações culturais relacionadas à ecoalfabetização, diferentemente, por exemplo, das narrativas publicitárias, são sustentadas por explicações científicas, provenientes principalmente da Biologia. Desse modo, tais narrativas da Biologia estão atravessando a educação ambiental não "por acaso" e produzindo efeitos que merecem ser estudados. E isso pode ser verificado na alfabetização ecológica que, ao se valer de conceitos ecológicos para influenciar condutas sociais (e morais), apela para atributos que definem o caráter das verdades científicas – a sua isenção e incontestabilidade. Na construção de uma ecoalfabetização com base em conceitos científicos acionam-se, portanto, representações culturais de ciência⁸⁷ bastante naturalizadas na sociedade. Entre outros aspectos que poderia mencionar, destaco que tais representações definem a ciência como o principal meio de desvelar o funcionamento dos processos naturais, tomando-a como um trabalho neutro e isento de subjetividades, como um modo privilegiado de explicar o mundo e, enfim, como contendo explicações capazes de se sobreporem a quaisquer outras explicações.

Apesar disso, existem algumas correntes teóricas, como os estudos culturais de ciência⁸⁸, que buscam se distanciar da tendência que trata a ciência como um conjunto de conhecimentos capazes de serem desconectados das instâncias contingentes em que foram produzidos e às quais eles se referem (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). Desse modo, os estudos culturais propiciam que se entenda as categorias que aprendemos como próprias ou inerentes à Biologia como construções/invenções operadas na cultura (SANTOS, 2000). Contudo, "a biologia não está sozinha na produção do mundo, mas suas narrativas dão substrato a outras narrativas que, se não

⁸⁷ Estou me referindo, mais especificamente, a representações culturais relacionadas às ciências naturais ou tecnológicas e não tanto às ciências humanas, ainda que, nestas últimas, podem ser encontradas tendências que partilhem dessas representações que estou discutindo.

⁸⁸ Ver, por exemplo, o livro "Estudos culturais de ciência & educação", de Maria Lúcia Wortmann e Alfredo Veiga-Neto (2001).

partem dela, utilizam-se de e se reforçam com seus elementos"(ibidem, p.243). Nesse caso, vemos, por exemplo, a educação ambiental e, mais especificamente, a alfabetização ecológica, *fagocitando* determinados conceitos e utilizando-os para fins que não foram projetados quando essas narrativas biológicas foram produzidas.

Vamos discutir, então, como foram apresentados no curso que acompanhei os "princípios ecológicos" selecionados por Capra (2003a) para subsidiarem a alfabetização ecológica e, conseqüentemente, para servirem como modelo para a construção de uma sociedade humana sustentável. Capra (op.cit.) afirma que "os princípios da ecologia são os princípios de organização comuns a todos esses sistemas vivos. São os padrões básicos da vida" (p.22). Esses princípios são descritos da seguinte forma: "nenhum ecossistema produz resíduos, já que os resíduos de uma espécie são o alimento de outra; a matéria circula continuamente pela teia da vida; a energia que sustenta estes ciclos ecológicos vem do Sol; a diversidade assegura a resiliência; a vida, desde o seu início há mais de três bilhões de anos, não conquistou o planeta pela força, e sim através de cooperação, parcerias e trabalho em rede" (ibid., p.25).

Não é meu objetivo problematizar extensamente todos os conceitos trabalhados no curso; pretendo apenas trazer algumas questões que nos ajudem a pensar como a abordagem desenvolvida pela ecoalfabetização está atuando na instituição de educadores/as ambientais e, assim, construindo uma determinada forma de fazer educação ambiental. Nesse sentido, apresento dois trechos do diário de campo que tratam da "cooperação"/"parceria" como uma característica inerente à "natureza":

Henrique abordou o conceito de parceria, destacando que, da teoria da evolução, o que é mais ressaltado é a competição, *assemelhando-se à organização de nossa sociedade capitalista*, onde "quem vence é o mais forte". Ele, então, disse que isso é "*uma mentira*", "*uma leitura humana errada*", já que "força não tem nada a ver com aptidão". (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2003, destaques meus)

Henrique explicou que "o que manda é a cooperação", que faz com que "todos se acomodem sem precisar competir" e que *isso é "exatamente o contrário do que aprendemos"*. Usou como exemplo os 'carnívoros', dizendo que eles "não competem entre si apesar de utilizarem os mesmos recursos, pois trabalham em horários diferentes". (...) Assim, ele prosseguiu, "a natureza consegue se multiplicar em formas de vida e se sobrepor, sem 'stress'". O professor disse, também, que, quando um animal come outro, está ocorrendo uma relação de cooperação, ele come os mais fracos, os doentes e faz com que a espécie melhore. (...) *Ele afirmou que outra má interpretação consiste em imaginar que há violência na natureza*, pois "quando um animal mata o outro, não há violência nenhuma, ele está alimentando-se". (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/2003, destaques meus)

Esses excertos exibem alguns aspectos muito interessantes quanto a essa leitura da natureza que propõe a alfabetização ecológica. É bem enfatizada a necessidade de se proceder a uma nova interpretação das relações ecológicas: a competição, bastante enfatizada na teoria da seleção natural, passa a ser suplantada pela cooperação, já que se pretende mostrar que na natureza não há lugar para conflito, pois as relações devem ser vistas como harmoniosas. Assim, a leitura "humana" que se fazia ao se buscarem elementos na natureza que justificassem a competitividade e a "seleção natural" da sociedade capitalista, remetendo às abordagens do "darwinismo social", é apontada como equivocada pelos discursos da ecoalfabetização. Como destaca Layrargues (2003), agora, com a crise ambiental, as analogias entre sociedade e natureza seguem ocorrendo, mas com o sinal invertido, "fornecendo justificativas para a harmonização dos seres humanos entre si e com a natureza" (p.12).

Layrargues (op.cit.) empreendeu uma crítica bastante contundente à alfabetização ecológica no artigo que já referi, o qual lhe rendeu acaloradas respostas em espaços de discussão – principalmente os virtuais - provenientes do próprio Capra (2003b) e também de outros autores brasileiros que partiram em defesa das propostas deste prestigiado autor. Irei resgatar alguns pontos dessa crítica formulada por Layrargues (op.cit.) que contribuem para problematizar algumas representações culturais praticadas durante o curso pesquisado. Esse autor (ibid.) identifica na ecoalfabetização um acentuado *determinismo ecológico*, na medida que essa se vale da transposição de regras da natureza para governar a sociedade. De acordo com essa perspectiva, as comunidades humanas seriam regidas pelos já mencionados princípios ecológicos que se está buscando inculcar por meio das práticas de educação ambiental. Como vimos nos trechos do diário de campo apresentados acima, as relações naturais são qualificadas como cooperativas, mesmo quando se tratam de relações que podem ser consideradas negativas, como a predação. Dessa forma, pretende-se estimular a sociedade a se espelhar nas características (morais) da natureza – no caso, a cooperação - para conduzir as relações entre os seres humanos.

Além disso, Layrargues (idem) ressalta que na ecoalfabetização efetua-se uma *dogmatização da dimensão virtuosa da natureza*, em virtude de que se superdimensionam as características consideradas positivas em detrimento das que podem ser vistas como negativas. Assim, "a lista de princípios destacados por Capra

(1996; 1999) retrata uma natureza paradisíaca, onde impera o reino da harmonia, do equilíbrio interno, da cooperação, da parceria" (ib., p.8). Layrargues (op.cit.), inclusive, cita algumas características da natureza que, a partir de um ponto de vista moral, nada têm de valorosas, podendo ser consideradas defeituosas. O mesmo autor (ibid.) argumenta, então, que a seleção dos princípios ecológicos que fundamentam a alfabetização ecológica obedece a critérios ideológicos explícitos e não a um suposto padrão universal que regeria as comunidades de seres vivos, como propõe Capra (2003a).

Frente a essas operações que estão sendo, até aqui, discutidas, parece-me que não é a sociedade que está sendo biologizada, mas a natureza que está sendo humanizada, já que as características que estão sendo atribuídas à natureza na alfabetização ecológica são categorias eminentemente culturais. Veiga-Neto (1994) indica, por exemplo, que em muitas práticas relacionadas à educação ambiental "os animais são humanizados, em suas feições e sentimentos". Julgar que a natureza seja virtuosa, harmoniosa, equilibrada é tanto uma construção cultural e situada em um tempo determinado, quanto considerá-la competitiva, defeituosa ou imoral. É, portanto, bastante apropriada para esse contexto a afirmação feita por Santos (2000) de que "o próprio conhecimento biológico – que se diz descrever a natureza mesma das coisas – está 'recheado' de significados que circulam na cultura popular" (p.243).

É possível dizer, assim, que as classificações, nomeações e definições que são tomadas de empréstimo da Biologia pela alfabetização ecológica fazem mais do que uma simples descrição do mundo natural: elas *produzem* os seres e suas relações de formas específicas. Como apontei no capítulo anterior, a linguagem não está sendo entendida como um meio de mimetizar a realidade "como ela é", mas está comprometida com a própria construção do que compreendemos por realidade. Isso, obviamente, pode ser estendido para a ciência; então, a Biologia, ao falar dos seres vivos, não está se referindo a entidades pré-existentes, mas está construindo e naturalizando as formas com que representamos e nos relacionamos com esse mundo vivo. Como ressalva Santos (op.cit.), quando fazemos essas considerações, não estamos negando a existência de uma materialidade física dos seres vivos, sua existência prévia no mundo, anterior à nomeação. O que pretendemos explicitar é que fatos naturais também são fenômenos discursivos (ibidem).

A argumentação contida no trecho do diário de campo exposto abaixo apresenta alguns outros elementos concernentes à ecoalfabetização que são bastante controversos e possuem fortes traços do determinismo ecológico ressaltado anteriormente:

Henrique destacou que os diferentes, os que hoje podem não ser os mais aptos nem os mais bonitos, podem, em uma crise, salvar a espécie. O professor disse que o diferente “*é portador de uma solução*”. Ele sentenciou que ninguém gosta de encarar a vida desta forma, mas a “*nossa principal função é manter a espécie*”, logo, quanto mais diversidade nós tivermos na espécie humana, melhor para nós. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2004, destaques meus)

Nesse excerto translada-se o conceito biológico, bastante em voga atualmente, de *diversidade* para “a espécie humana”, a fim de se demonstrar que, se a diversidade do mundo natural é fundamental para assegurar a sobrevivência das espécies no caso de ocorrerem intempéries, o mesmo princípio se aplica aos seres humanos. Portanto, é possível entrever nessa proposição que outras histórias estão entretecidas às narrativas da Biologia, como sugere Santos (2000). Isto é, aqui se está falando também de respeito à diversidade e da obrigação / responsabilidade que todos nós temos com a manutenção da espécie, narrativa da qual se desdobram certamente muitas outras. E, assim, o “natural” é novamente apresentado como justificativa daquilo que uma sociedade aprova ou deseja, ainda que seja a cultura que, de qualquer modo, determina esse “natural”, como assinala Williamson (apud AMARAL, 2000a).

A partir da entrevista que realizei com as assessoras de educação ambiental da Secretaria que ofereceu o curso pesquisado, percebo que essas representações culturais relacionadas à alfabetização ecológica, também integram os discursos das pessoas responsáveis pelas políticas de educação ambiental dessa instituição. A seguir destaco alguns trechos em que essa perspectiva foi salientada:

Pesquisadora - ...(...) Como é que vocês acham que essa história da ecoalfabetização, da alfabetização ecológica pode ser trabalhada na realidade da rede municipal de ensino... Se isso vocês estão discutindo...

Luiza – A alfabetização ecológica... *ela é trazida pelo Capra, né, que é o nosso grande mentor* [risada]... Então, dentro dos princípios da ecologia, né, que são os princípios que a gente tem trabalhado a educação ambiental, um deles é fazer essa releitura que é trazida pela alfabetização ecológica...

(...)

Luiza - *E a gente tem, Shaula, que tentar trabalhar dentro da formação das escolas, esses princípios, que são os princípios da ecologia que a gente tenta transformar um pouco pra educação, né, tendo em vista a sustentabilidade, né. Que é trabalhar em competição, parceria, flexibilidade, interdependência, enfim (...) a reciclagem... Que são princípios, assim, que atravessam, que tão sempre envolvendo o universo*

da escola. Porque a gente fica vendo assim... às vezes eu olhava esses princípios e dizia: "Bom, isso não tem muito a ver com a escola, né?". Mas, se a gente pára e discute com a escola, tem tudo a ver. Se eu não trabalhar a cooperação interna e externamente na escola, eu não consigo mudança. Então, a parceria, ela é fundamental! Mas através da cooperação. *Porque esses princípios são trazidos da natureza, né? São princípios de ecossistemas (...)*... Porque um ecossistema, ele trabalha assim, dentro desses princípios. Como eu dizia: "eles devem ter uma prefeitura lá dentro" [risadas]... (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaques meus).

Nas falas dessa assessora, desponta uma série de elementos que venho discutindo ao longo dessa seção, mas julguei importante salientar mais especificamente o posicionamento adotado pela Secretaria, que sintoniza com as abordagens desenvolvidas no curso, e, possivelmente, tem, também, efeito constitutivo sobre a formação de professores/as na direção dessa perspectiva. Dessa maneira, posso sugerir que a "fabricação" de identidades de educadores/as ambientais a partir de tais representações culturais processa-se para além do limitado período de realização do curso, estendendo-se a outros/as professores/a dessa rede de ensino, mesmo que esses/as não tenham participado da atividade que acompanhei. No entanto, uma outra assessora da mesma Secretaria, a qual também entrevistei, indica que, mesmo no âmbito dessa instituição, há uma polêmica quanto à ecoalfabetização. Para ela, quando se trata de uma realidade urbana, como a das escolas dessa rede de ensino, talvez fosse mais adequado adotar uma ênfase mais direcionada para a compreensão desse tipo de ambiente e utilizou como exemplo o próprio trabalho de educação ambiental desenvolvido a partir do Atlas Ambiental de Porto Alegre⁸⁹, que vem acontecendo em diversas escolas vinculadas a essa Secretaria:

Mariana – (...) Enfim, existe uma polêmica, porque a gente sabe que em ambientes muito urbanizados isso é difícil. *Pra nós, a alfabetização ecológica é o que tá colocado no Atlas, mais a leitura dos mapas e daquele ambiente urbano.* A educação ambiental mais urbana e não sei até que ponto daria, entende, idealmente, pra ter esse reflexo de voltar a um ecossistema... tomando conta da vida urbana, sabe?

Luiza – Mas isso é extremamente necessário!

Mariana – É necessário, mas é polêmico...

⁸⁹ O Atlas Ambiental de Porto Alegre (Rualdo MENEGAT et al, 1998) é uma publicação coordenada por uma equipe de professores/as da UFRGS, a partir de uma parceria entre essa mesma Universidade, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. O Atlas (como irei chamá-lo daqui por diante neste texto) divide-se em três partes que tratam, respectivamente, do sistema natural, do sistema construído e da gestão ambiental. Além de ser o resultado do trabalho de uma equipe muito numerosa, possui imagens muito didáticas, coloridas e atrativas. Conforme me foi relatado pelas assessoras da SMED entrevistadas, cada escola municipal recebeu um exemplar do Atlas em solenidades especificamente destinadas a isso. Além disso, há um curso oferecido aos/às professores/as dessa rede de ensino sobre o Atlas, ministrado pelos/as coordenadores/as de tal publicação e promovido por essa Secretaria.

Luiza –...é necessário pra continuidade da espécie é que se coloca, né? Se nós queremos sobreviver nesse planeta: ou nós repensamos a nossa postura dentro desses princípios ou a gente se contenta em viver um pouco mais, né? Porque eu não vejo, sinceramente, eu não consigo ver outras alternativas, né? Eu acho que o Capra traz e traz com muita propriedade isso... (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaque meu).

O impasse que acontece nesse momento da entrevista é, também, bastante sugestivo, pois mostra, mais uma vez, que as políticas identitárias são constituídas por diferentes discursos, que podem ser, muitas vezes, divergentes, ainda que coexistam sem se anularem. O mesmo ocorre com as identidades – essas são fabricadas a partir da costura de diferentes representações culturais, as quais não exibem, necessariamente, uma configuração coerente, estável ou integrada, como discutirei no próximo capítulo.

Quando pedi, durante as entrevistas, às professoras que participaram do curso para que elas falassem sobre a ecoalfabetização, considerando, por exemplo, se essa abordagem enfatizada nas atividades do curso influenciara suas práticas ou as marcara de alguma forma, nenhuma delas mencionou nem os princípios ecológicos descritos, nem, tampouco, algum conceito da Biologia; elas se detiveram no significado da expressão "alfabetização ecológica", que foi desenvolvido de modo diferente por cada uma. Isso me pareceu muito interessante! Principalmente porque, imagino eu, nem mesmo depois de se ter esmiuçado conceitos e princípios, se logrou enclausurar os sentidos conferidos à alfabetização ecológica, permitindo-nos ver, mais uma vez, tal como indica Hall (1997a), que o significado não está definitivamente aderido ao significante. Assim, pode-se dizer que, nessa situação, o significado de alfabetização ecológica deslizou... Com isso não pretendo defender uma suposta voluntariedade na construção de representações e discursos, como se cada um entendesse o que lhe convém, mas lembrar da impossibilidade da busca de uma essência, por um significado último para todas as coisas, que as fixaria definitivamente, servindo de referência para tudo o mais (SILVA, 1994). Apresento, portanto, para finalizar essa seção, um trecho da resposta dada por uma das professoras entrevistadas quando lhe perguntei o que tinha achado dessa abordagem ligada à alfabetização ecológica:

Camila - (...) porque a palavra tem um significado... mas o sentido dessa palavra muda durante a vida da gente... Ela vai... ela vai mudando e a gente vai valorizando essa palavra de uma maneira ou de outra. De acordo com o momento que a gente tá vivendo. Então a gente pode até, dentro disso, perceber que a gente continua se alfabetizando pela vida inteira. No sentido das coisas, porque as coisas vão mudando o sentido, conforme a gente vai vivendo, vai observando melhor as coisas, vai se aprofundando

mais. Então a palavra que tinha um significado pra gente; ela começa a ter outro. Por exemplo, a palavra natureza. Ela tinha um significado anterior, como alguma coisa separada de nós. Agora já tem outro sentido: que o ser humano pertence à natureza, ele faz parte da natureza e que, desde cedo, ele tem que aprender a cuidar e conviver com essa natureza. Então é outro sentido que a gente não tinha antes. Então já é uma alfabetização também. Eu vejo, assim, dessa maneira. E eu tenho pensado e procurado levar essa alfabetização, essa ecoalfabetização (...).

NARRATIVAS DE IDENTIDADES ENTRE RASURAS E COSTURAS

Eu estou aqui pra provar que eu sou
eu
Vim desfazer essa dúvida cruel
Pois só de te mostrar que não sou
outro
Eu já me sinto outro, já valeu
Mas mesmo eu que sou eu tive
receio
Se não sou eu nem sou outro estou
no meio
(Luiz Tatit, s/d)

Esse derradeiro capítulo bifurca-se em duas seções que versam sobre a questão da identidade. Na primeira seção, bastante inspirada por alguns textos de Jacques Derrida, traço algumas rasuras que desestabilizam o conceito de identidade, marcando seus limites, os vestígios que carrega, mas sem inviabilizá-lo, sem dele abdicar. Esse texto está escrito de um modo ensaístico, se assumirmos, junto com Larrosa (2003a), que "o ensaísta não define conceitos, mas desdobra e tece palavras, precisando-as nesse desdobramento e nas relações que estabelece com outras palavras, levando-as até o limite do que podem dizer, deixando-as à deriva" (p.114).

Já a segunda seção vai tratar das costuras que, sob a forma de narrativas, transformam as representações culturais, os significados e discursos relacionados à educação ambiental em identidades aparentemente consolidadas. Para tanto, valho-me de anotações feitas no diário de campo sobre o curso pesquisado, das narrativas produzidas pelas professoras que participaram do curso, bem como das respostas dadas por professores/as que são identificados como referência ou exemplo de educadores/as ambientais na rede municipal de ensino de Porto Alegre e pelas assessoras de educação ambiental da Secretaria que promoveu o referido curso. Dedico-me, assim, a discutir as estratégias ficcionais de auto-representação (ARFUCH, 2002b), que engendram os processos "evolutivos" a partir dos quais adquirem forma as identidades dos/as educadores/as ambientais, ao serem narradas as conversões ocorridas durante essas trajetórias, definindo as características que devem constituir os/as educadores/as ambientais.

DE LIMITES, INVERSÕES E RASURAS – A IDENTIDADE COMO PROBLEMA

[a desconstrução] tenta pensar o limite do conceito, chega a resistir à experiência desse excesso, deixa-se amorosamente exceder. É como um êxtase do conceito: goza-se dele transbordantemente. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004a, p.14)

A questão que faço, na minha língua de pesquisadora – estudante - educadora ambiental, identidades que me atribuo entre tantas outras, quer capturar narrativas para, a partir destas, pensar como se constituem discursivamente as identidades em educação ambiental. Pergunto para ouvir/pensar os processos de identificação que se dão através do ato da enunciação, nas narrativas produzidas, que não subjazem em nenhum outro lugar, que não seja no próprio "dizer(-se)" das professoras.

É preciso, porém, estar ciente dos riscos que corro por trazer a questão problemática da identidade, questão sob questão, que se vê rasurada por, historicamente, tender a remeter à oposição metafísica entre identidade e diferença, referenciada por uma presença plena, em cada um dos termos, "de um valor ou *sentido* que seria anterior à diferença, mais originário que ela e que, em última instância, a excederia e a comandaria" (DERRIDA, 2001, p.36, grifo do autor).

Em defesa da identidade, muitas guerras foram (e continuam sendo) travadas, inúmeros *apartheids* instituídos, além da invenção de uma infinidade de estratégias de disciplinamento e controle, com o propósito de corrigir/governar aquelas identidades constituídas como desviantes, estranhas, anormais: em suma, *os outros*. Estratégias estas freqüentemente imbuídas das "melhores intenções", como mostra-nos Veiga-Neto (2001) a respeito das políticas pedagógicas de inclusão, para mencionar um único exemplo.

Identidades que se (re)afirmam precisamente por meio da intensificação e fixação da oposição dicotômica, marcando o contraste com o que é diferente, com o exterior que lhe constitui. "O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das *falhas* sociais" (Silvia DUSCHATZKY; Carlos SKLIAR,

2001, p.124). Esse *outro* é o que eu não sou e, assim, nesse jogo de claro-escuro, reconheço minha identidade, límpida, antagonicamente disposta em relação a esse indesejável diferente. O *outro* torna-se, assim, necessário, mesmo que perigoso, para que possamos "justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética (...)" (ibid..). Desenvolvendo este tipo de argumento, pode-se, por exemplo, pensar a afirmação da identidade do/a educador/a ambiental como constituída pela diferença em relação às pessoas consideradas "alienadas" em relação aos problemas ambientais, às que são tidas como "consumistas" ou, ainda, àquelas que desenvolvem atividades que acentuem a degradação ambiental; enfim, alguns dos possíveis *outros* que podem atuar na construção, através da diferenciação, da identidade do/a educador/a ambiental. Entretanto, como ocorre com grande parte dos procedimentos normalizadores, esse *outro*, construído como oposto em relação à identidade de educador/a ambiental, pode ser "recuperado", pode ser "conscientizado" e tornar-se um educador/a ambiental (ou, ao menos, alguém com mais responsabilidade ambiental) no futuro, abandonando as características – negativas - que o fazem diferente e "não adequado".

Essa vontade de taxonomia, que tudo divide em dois pólos tão fortemente demarcados (só para citar alguns: homem/mulher, cultura/natureza, branco/negro, identidade/diferença, ser humano/animal, adulto/criança, normal/louco, civilizado/selvagem), por mais que seja naturalizada, a partir da incorporação cultural desses binarismos sem muitos questionamentos, nada tem de isenta ou natural, já que um dos dois termos ocupa sempre uma posição hierarquicamente mais alta, comanda a dicotomia, relegando ao outro um papel subordinado. Derrida (2001) ressalta que, na desconstrução dessas oposições binárias da metafísica, deve-se evitar a sua simples neutralização, que seria ir rapidamente para *além* da oposição, em procedimentos que não gerem atritos, integradores, tal como sucede na pacífica celebração das diferenças entre os povos, deixando impune a lógica que engendra o binarismo. Ele (op.cit.), então, insiste que haja uma operação de inversão que coloque "na posição inferior aquilo que estava na posição superior" (p.49), rigorosa e vigilante, pois a hierarquia da oposição dual necessariamente se reconstitui. Nessa (obstinada) operação ganha destaque o segundo componente dos pares supracitados: a mulher, a natureza, o negro, a diferença, o animal, a criança, o louco, o selvagem, entre tantos *outros*, em detrimento do homem,

da cultura, do branco, da identidade, do ser humano, do adulto, do normal e do civilizado.

Nessas políticas da diferença (ou da identidade?) inscrevem-se movimentos em defesa do reconhecimento de índios, negros, mulheres, crianças, natureza etc, daqueles que sempre foram dominados, discriminados ou marginalizados pela força da lógica hegemônica. Embora necessária e legítima, essa inversão não é suficiente; ela tem limites, pois mantém-se apegada à metafísica da presença, pressupondo a diferença como algo dado, fechada nela mesma, algo que se pode (re)conhecer e defender. Como afirma Derrida (In: DERRIDA; ROUDINESCO, 2004b, p.34), "tende para um narcisismo das minorias", encerrando a identidade dos *outros* em diferenças essencializadas, supondo-as homogêneas e plenas. Desse modo, não se admite a possibilidade de que existam identidades híbridas, polimorfas, mescladas, que não cabem nem lá, nem cá, que escapam das já referidas oposições binárias ou, ainda, desconsidera-se que determinadas identidades (como a identidade, negra, a feminina, a indígena etc) possam assumir diferentes - e até contraditórias - configurações e combinações.

A desconstrução da oposição metafísica (principalmente daquela que aqui nos interessa: o par identidade/diferença ou Mesmo/Outro) requer um movimento duplo: de um lado, o deslocamento provocado pela operação de inversão de posições hierárquicas nestas oposições e, afastando-se desse, de outro, irrompe um espaço para a emergência de novas possibilidades e conceitos que não se deixem apreender pela dicotomização, "marcas indecíveis", como diz DERRIDA (2001, p.49), que habitam a oposição binária opondo-lhe resistência, desorganizando-a, implodindo-a. Essas figuras arrastam-nos da lógica que nos retêm no "ou isto ou aquilo" para a indecibilidade do "nem isto nem aquilo". Entre elas, está a *différance*.

Nem conceito, nem palavra que exista, *différance* é uma transgressão semântica que não se pode falar, só ler ou escrever, pois ao trocar-se o "e" da palavra francesa *différence*, que significa diferença em português, pelo "a", a grafia modifica-se, mas a pronúncia permanece a mesma. Assim, a *différance* remete ao que não se deixa apreender, à mobilidade do que está sempre diferido, adiado, prorrogado, escandindo a divisão espaço-tempo, na medida em que confunde a distinção entre presente e ausente. No jogo das diferenças nada está simplesmente presente, nenhum significado conduz somente a si mesmo, "(...) nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a

outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada "elemento" (...) constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema" (DERRIDA, 2001, p.32).

Nem identidade nem diferença, nem Mesmo nem Outro. Significados sempre adiados, espaçando-se para mais adiante, atrelando-se a um próximo significado que, por sua vez, lança-se em direção a um outro, postergando um encontro definitivo, um desfecho. Muito embora tais significados – todos eles - procurem disfarçar o quanto podem este jogo de diferenças, esse contínuo resvalar, sob a ilusão, mantida a árduos esforços, de auto-referência, de consumação e de presença.

Algumas palavras associadas à *différance*, que expressam seu movimento de espaçamento e dão a pensar tanto em identidade quanto em diferença e, mais ainda, em tudo aquilo que desafia a essa oposição, são: desvio, suplemento, afastamento, deriva, deslizamento, permuta... É no rastro deixado por estas imagens de deslocamento, no jogo por elas encetado, que se produz a significação. O que entendemos, em cada circunstância, por identidade e por diferença, não pode, então, de forma alguma, ser algo circunscrito a uma dicotomia irreduzível, a significados estáveis, pois elas estão indelevelmente imersas no jogo das diferenças e é por meio deste jogo que adquirem sentido.

Pergunto: que fazer, então, com a identidade (ou, ao menos, com a idéia de identidade)? Descartá-la? Abdicar de teorizá-la? Talvez: trancafiá-la em um baú para que não nos atormente mais com suas questões? Será que assim a estaremos superando? Indo além? É uma alternativa... Mas, quiçá, um pouco ineficaz, e até inocente, aproximando-se daquela neutralização que mencionei acima, pois, renunciando à idéia ou noção de identidade, estamos também negando-nos a empreender qualquer esforço no sentido de criticá-la e, de alguma forma, sendo cúmplices dos usos que dela têm sido feitos. Além disso, abandoná-la é uma tarefa quase impossível, já que não dispomos de outra linguagem, de outros conceitos, de outros significados para substituir os antigos que sejam imunes a estes efeitos que se deseja superar.

Uma outra opção a ser tomada seria colocar "identidade" (bem como outros conceitos herdados da metafísica) sob uma *rasura* "que permite ler aquilo que ela oblitera, inscrevendo violentamente no texto aquilo que buscava comandá-lo de fora" (DERRIDA, 2001, p. 12). *Rasura* esta que conserva o conceito de identidade marcando seus limites, sem atribuir-lhe nenhuma essência, nenhum estatuto de verdade. Enquanto

continuamos usando estes conceitos que colocamos em suspenso, "exploramos a sua eficácia relativa e utilizamo-los para destruir a antiga máquina a que pertencem e de que eles mesmos são peças" (DERRIDA, 1995a, p.238). Ainda assim, os riscos são muitos e cada vez mais insidiosos, pois, ali quando pensávamos estar transgredindo, conhecedores do território em que nos movemos, é que podemos ser emboscados por nossa própria crítica, por nossa própria transgressão. "A transgressão implica que o limite esteja sempre em movimento" (DERRIDA, 2001, p.19) e que mesmo a rasura que impingimos ao que queremos desconstruir seja, em certo momento, rasurada.

Como podemos, então, inscrever uma rasura na noção de identidade? Como tematizá-la sem deixá-la impune da herança que carrega consigo? Como nos afastarmos de qualquer conotação essencialista de identidade que a aproxime de supostas origens/fundamentações biológicas, religiosas, históricas, territoriais, culturais, raciais, etárias, entre muitas outras? Retomando a questão: como dar-lhe sobrevida? Perguntas que assopro para vê-las dispersando-se no ar, planando em rodopios, sem saber muito bem onde irão cair, se vão semear algum terreno mais fértil ou fenecer sobre a dureza de um solo árido. Nada me impede, entretanto, de conjecturar, imaginar, tentar seguir algumas trilhas para ver onde vão dar e, também, de arbitrar, escolher, assumir alguns direcionamentos (assim como a responsabilidade em relação aos mesmos).

Identificação: desdobrar, transbordar, sobrar, faltar, escapar, deslizar...

Entre ir direto ao assunto e tergiversar, fico com os dois. E com nenhum. Entre identidade e diferença, escolho as duas (ou quantas?). E nenhuma. Se tenho uma opção, prefiro não preferir. Deslizo entre as linhas e instalo-me nas margens. Transbordar do que me falta. E carecer do que me sobra...

No trecho acima, quis deixar a *différance* dar ritmo à escrita. Abrir lacunas na linearidade e, por dentro delas, passar fios de outros textos/frases/palavras, num bordado caótico. Numa escrita desdobrada? Navegando entre identidade e diferença, quero mirar o reflexo bruxuleante da *différance*. Nessa seção, não pretendo compor, então, um texto amarrado, fechado, no qual a *différance* precise espremer-se entre as linhas, até abrir um sulco na página, arrebentando os ligamentos entre os parágrafos, deixando, ao final, argumentos desmembrados, hipóteses desfiguradas, conclusões fraturadas. Tentarei, ao

imprimir as rasuras (que me são possíveis) no conceito de identidade, produzir amarrações mais frouxas, em uma escritura que vagueia por alguns caminhos planejados de antemão (não se pode renegar a importância que têm os mapas!), mas que se permite desvios e a descoberta de novas rotas durante o trajeto. Certamente, esta escrita produzirá um texto-tecido com muitas fissuras, remendos e fios soltos.

Identidade no jogo da *différance*, identidade sempre adiada, sempre diferida, sempre deslizando. Remetendo a um próximo elemento na promessa de um encontro. Promessa nunca cumprida, pois esse elemento remete a um próximo, que, por sua vez, também não pode deter-se em si mesmo. Falacioso é o discurso da identidade auto-referente, do que "se é de verdade", do *ensimesmamento*. Placer (1998) destaca que o princípio de identidade baseado no *si mesmo* é resultado de específicas formas de governo de uns sobre os outros, produzindo uma série de efeitos de subjetivação e sugere que, em contrapartida, tentemos pensar a "*experiência de si mesmo como Outro*" (p.138, grifo do autor). *Outro* que não se pode conhecer, nem se pode nomear e ainda que se queira capturá-lo, ele sempre se afasta (SKLIAR, 2003).

No rosto, o outro se entrega em pessoa *como outro*, ou seja, como o que não se revela, como o que não se deixa tematizar. Não poderei falar do outro, converte-lo em tema, dizê-lo como objeto, no acusativo. Somente posso, somente *devo* falar ao outro, chamar-lhe em vocativo (...) (DERRIDA, 1997, p.139, grifos do autor).

O que é, então, a identidade senão aquilo que, por mais que queiramos determinar, resgatar ou desvelar, nos foge, escorre e permanece indefinido? Não porque não tenhamos atingido o cerne, ou porque ela, a identidade, esteja escondida em algum recôndito profundo, mas talvez porque ela não seja presença, seja espaçamento: "devir-espaço do tempo" (DERRIDA, 1995b, p.207). Portanto, quando acreditamos ter atingido algum cerne, descobrimos que o cerne é mais adiante e, quando, enfim, chegamos mais adiante, percebemos que ainda não era o verdadeiro cerne. E, assim, prosseguimos procurando o cerne, a essência, em um trabalho de criação e de invenção. Nas belas palavras de Larrosa (2000c): "*o eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu*: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado" (p.9, grifo meu).

Substituindo a palavra "eu", da afirmação feita por Larrosa, por "identidade", poderíamos dizer que *a identidade que importa é aquela que existe sempre mais além*

daquela que se toma habitualmente pela própria identidade? Pensar a identidade como o que está sempre mais além, resultado de um trabalho nunca terminado de invenção, conquista e criação, dá-nos condição de vislumbrar a "experiência de si como *Outro*", isto é, a possibilidade (e a necessidade!) de diferenciarmo-nos sempre do que pensamos ser e, inclusive, de colocarmos isso que pensávamos ser em questão, em um movimento pulsante entre identificações e desidentificações. Logo, pensar a identidade é pensar "o que *já* não somos", mas também "o que *ainda* não somos". Por entre "jás" e "aindas", dizemos do que queremos nos tornar e também de como chegamos a ser o que (pensamos) que somos, em uma identidade que não se fecha, visto que se constrói na narrativa: no contar(-se). "Cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu" (LARROSA, 2000a, p.23). Enquanto continuarmos recebendo novas palavras (e histórias, músicas, imagens, gestos...), os sentidos que damos a nós mesmos continuarão metamorfoseando-se, em um infinito devir que nos faz narrar(-nos) de modo sempre diferente – e *différent*.

A intenção de pesquisar a constituição das identidades relacionadas à educação ambiental não está relacionada, pois, com a atribuição de identidades fixas ou estáveis aos sujeitos que estão envolvidos com essas práticas educativas, mas quer voltar-se para a articulação narrativa destas identidades: as relações de intertextualidade mantidas com outras histórias, as temporalidades que nelas se estabelecem, os espaços onde são produzidas, interpretadas e mediadas, bem como as relações de poder que as atravessam. Mesmo que nas narrativas das professoras o "ser educador ambiental" seja construído como algo determinado, essencializado, esta constituição engendra-se *narrativamente* de uma forma relacional e contingente como um "*estar sendo* educador ambiental" ou, ainda, como um "*vir a ser* educador ambiental".

Para enfatizar essa que me parece ser uma das rasuras mais incisivas no conceito de identidade, que é o adiamento inexorável do encontro com uma identidade definitiva, considero bastante pertinente relembrar a proposição de alguns autores (ver, por exemplo, PLACER, 1998; HALL, 2000) de que o uso da palavra "identificação" possa ser mais fecundo que o uso de "identidade". A justificativa para tal opção é que este último termo poderia remeter a algo concluído, unificado e substantivado, que carrega a idéia de "mesmidade". Já a noção de identificação traz a idéia de alguma coisa que está fazendo-se, inconclusa e "aberta, que se desdobra incessantemente na série ilimitada e

superficial das identificações sem nenhuma ancoragem que a retenha, que se auto-alimenta em seu próprio devir" (PLACER, 1998, p.144). Poderíamos imaginar, então, as identidades como provisórias conexões que fazemos e desfazemos circunstancialmente, algumas aparentemente mais aderidas porque mais naturalizadas pelos discursos e estratégias subjetivadoras, enquanto outros encaixes identitários são mais efêmeros já que correspondem a identidades menos consensuais ou mais contingentes, mas, nunca, essas ligações são totalmente necessárias ou indissolúveis.

Algumas questões: é factível uma política de identidade (como por exemplo, a política de identidade em educação ambiental) levar em consideração o movimento ilimitado de identificação, o jogo da *différance*? Como abordar a identificação sem reduzi-la, também, a uma presença? Como lidar com a idéia evolutiva de identificação, suposta como uma progressiva aquisição de determinadas características em direção a uma identidade ideal? Materializo algumas inquietações em palavras, em perguntas, com a sensação de que muitas outras inquietações permanecem ainda intangíveis. Evidentemente não tenho a menor intenção de dissolvê-las, tentando responder a tais perguntas. Apenas escrevo-as para pensar. Para ler e reler. E quem sabe, a partir dessas, não consiga fazer novas perguntas que me levem a outros lugares?

COSTURAS IDENTITÁRIAS: NARRANDO-SE EDUCADOR/A AMBIENTAL

Lendo e relendo o material analítico produzido durante a pesquisa, o diário de campo e as transcrições das entrevistas, procurei garimpar expressões, palavras, histórias, metáforas que falam sobre a construção do/a educador/a ambiental, sempre lembrando que, nessas narrativas, a identidade está sendo ativamente "fabricada", ou seja, que essa não se encontra pronta em alguma dimensão exterior esperando por ser descrita. Além disso, como já abordei antes, as perguntas feitas por mim, nas entrevistas, como também, minha presença, atua no processo construtivo, resultando em uma co-produção. As respostas dadas pelas professoras são mediadas, portanto, pelo que elas imaginavam que eu queria escutar. Não considero que esse aspecto constitua-se em um "equivoco" metodológico, mas, sim, em algo que deve ser levado em conta, pois é, como sugere Arfuch (2002a), um registro significante do que se está buscando.

Da mesma forma, a seleção que faço, quando escolho excertos das falas transcritas para discutir nesse texto como as identidades que estão sendo narrativamente construídas, atua, também, na "fabricação" dessas identidades. Pode-se dizer, inclusive, que há uma "fabricação" sobre outra "fabricação". Aponto essas questões para enfatizar que não há como excluir o meu olhar, que é constituído por muitas histórias, representações e experiências anteriores, sobre essas narrativas que aqui discuto. Assim sendo, o meu olhar e a minha escrita participam da "fabricação" das identidades dos/as educadores/as ambientais nessa pesquisa. Se as identidades são produzidas pelos/as professores/as entrevistados/as através da costura de diferentes eventos, histórias e relatos, faço novas costuras que se sobrepõem às outras, na medida em que reuno diferentes fragmentos das entrevistas, relaciono entrevistas realizadas com pessoas diferentes e abandono aspectos que não me pareceram relevantes. Desse modo, no decurso da análise, os fragmentos das narrativas foram se tornando independentes, adquirindo outras tonalidades e começando a dialogar entre si, em uma relação de intertextualidade (ARFUCH, op.cit.).

Comentários sobre uma certa política de identidade em educação ambiental

Quando falo em "política de identidade em educação ambiental" no contexto dessa pesquisa, além das representações culturais que foram salientadas no curso pesquisado e que discuti no capítulo anterior, quero referir-me, também, a alguns outros arranjos discursivos que acredito exercerem uma influência não desprezível sobre a formação de professores/as da rede municipal de ensino de Porto Alegre, sobre os projetos realizados e fomentados nesse âmbito e, enfim, sobre a constituição das identidades desses/as professores/as. Essas políticas não necessariamente são produzidas em alguma instância determinada, mas contêm e se estruturam em discursos e representações culturais relacionados à educação ambiental que atravessam diferentes instâncias, configurando um emaranhado que é difícil dizer onde começa e onde termina.

Para desenvolver essa discussão, focalizo aspectos que emergiram nas entrevistas feitas com as assessoras de educação ambiental (da SMED) e com o professor e a professora que foram indicados⁹⁰ pelas assessoras por executarem projetos de educação ambiental que se destacam na referida rede de ensino. Para simplificar, quando me referir a esse professor e a essa professora, irei chamá-los de professores/as "modelo", devido ao papel ocupado por eles/as (ou pelo projeto que representam) em relação aos/às demais docentes da rede. Entendo, assim, que os projetos que esses/as professores/as desenvolvem funcionam como "narrativas exemplares", inspirando outros/as professores/as a aproximarem-se da educação ambiental e balizando as ações que já vêm acontecendo nesse campo. Pois, sempre que se deseja apresentar as ações de educação ambiental vinculadas a essa Secretaria de Educação, recorre-se a esses/as professores/as cujos projetos possuem um maior reconhecimento.

A partir das entrevistas pude notar que há uma certa convergência quanto à "gramática" utilizada pelas assessoras e por esses/as professores/as "modelo" e isso me leva a suspeitar que há uma certa política de identidade ligada à educação ambiental, no âmbito da rede municipal de ensino, que fomenta determinados arranjos discursivos e que atua na "fabricação" de identidades dos/as demais professores/as. Isso não significa que essa seja uma política estática e totalmente determinante. Como já discuti anteriormente, somos acessados continuamente por um amplo repertório de representações culturais, com as quais podemos ou não nos identificar. Por outro lado, as práticas de educação ambiental desenvolvidas pelos/as professores/as da rede e as identidades por esses/as assumidas, atuam, também, na instituição dessa política identitária. O esclarecimento que faz Larrosa (1998) talvez contribua para a compreensão do modo como ocorrem esses processos de identificação. Ele (op.cit.) diz que textos de identidade são

textos nos quais o sujeito se expressa (e constitui) sua própria identidade, de uma forma particular e num contexto particular. (...) Obviamente, textos de

⁹⁰ Na entrevista com essas assessoras pedi que elas me indicassem professores/as e escolas que possuem projetos que pudessem ser considerados como referência em termos de educação ambiental na rede de ensino. O professor e a professora que escolhi entrevistar não foram os/as únicos/as citados/as na ocasião. Entretanto, já me inclinava a entrevistá-los por observar o destaque que recebiam em outras ocasiões, como eventos de educação ambiental e em uma publicação da SMED (SCHOLZE, 2002) sobre educação ambiental. Na verdade, o professor (nome fictício: Jorge) não foi citado especificamente, mas, sim, o projeto do qual participa, com outras professoras, em uma escola na zona sul da cidade, criada há cerca de 5 anos, já com a proposta de abarcar a educação ambiental como elemento norteador das suas atividades. Já a professora (nome fictício: Elisa) tem uma trajetória de bastante destaque, e não apenas na rede municipal, pelo projeto que desenvolve com um grupo de alunos relacionado ao Atlas Ambiental de Porto Alegre

identidade são significativos por estarem embutidos num discurso que se dá em práticas e instituições sociais. Eles têm que ser analisados tanto como constituindo um padrão social quanto como constituídos por (e no interior de) relações sociais (p.73).

Por esses motivos, creio ser relevante comentar, ainda que brevemente, alguns elementos que penso estarem imiscuídos na configuração desses textos de identidade relacionados à educação ambiental na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Um dos principais aspectos salientados nas respostas das assessoras dessa Secretaria e dos/as professores/as "modelo" diz respeito ao destacado papel da educação ambiental na aproximação que deve ocorrer entre escola e comunidade. Assim, a educação ambiental é apontada como um instrumento privilegiado para a inserção da escola na comunidade que a circunda. Para tanto, pretende-se que a escola se converta em um "centro de saberes locais" (essa expressão foi utilizada tanto nos depoimentos das assessoras, como na entrevista com a professora Elisa), de forma a integrar tanto os saberes entendidos como "científicos", como "os saberes da comunidade", apesar de todas as dificuldades, como a assessora Luiza destaca em sua fala transcrita a seguir:

Luiza⁹¹ – A nossa rede, apesar de ter todo o processo de formação como você mesmo disse, né, ela tem essa característica: ela trabalha em áreas bastante difíceis. De realidades bastante conflituosas, às vezes, né? Como nós temos lá no Morro, nós temos o América [nome de uma escola municipal], ali, que é uma escola que está sempre com problema do tráfico.... "n" problemas na comunidade, os professores não podem nem sair de dentro da escola com seus alunos. Enfim, mas tá sempre se buscando estratégias pra tentar resolver de alguma forma... da forma mais pacífica que é possível, né, com a comunidade local. Porque, afinal, é pra benefício da comunidade, mas muitas vezes a própria comunidade não vê a escola assim. Então a escola também tem que estar... como é que é? *Abrindo e ampliando seus olhares dentro da comunidade pra fazer, além do seu papel de escola... Mas o seu papel enquanto comunidade, né!* (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaques meus)

Diante desse quadro, a educação ambiental apresenta-se como uma das estratégias para resolver os problemas assinalados pela assessora entrevistada. Assim,

⁹¹ Estou orientando-me pelas considerações de Arfuch (1995), que ressaltam a importância analítica de mostrar-se, não apenas as falas dos/as entrevistados/as, mas também as perguntas que suscitaram aquelas respostas. Entretanto, em algumas entrevistas que realizei, como essa com as assessoras da SMED, as entrevistadas iam "emendando" suas falas umas nas outras e, com isso, a temática discutida se distanciava bastante da pergunta que eu lhes havia feito inicialmente. Isso também aconteceu na entrevista com a professora "modelo", Elisa, na qual as falas eram muito extensas e não necessariamente relacionadas à pergunta que eu tinha formulado. Como essa professora costuma ministrar palestras contando a sua trajetória em educação ambiental, a entrevista seguiu um caminho semelhante às suas falas nessas ocasiões, de modo que eu quase não lhe fiz perguntas, apenas emitia "marcadores conversacionais" (do tipo: "é?", "tá", "humhum"...), permitindo-lhe que prosseguisse com o seu encadeamento argumentativo.

configura-se no trecho seguinte, o que está sendo designado como "educação sócio-ambiental":

Luiza – (...) *é que não tem mais como tu trabalhar a questão ambiental fora da questão social, né?* Então, hoje, se tu realmente acredita e quer desenvolver um projeto para além da escola, que envolva a comunidade, que envolva essa nova cultura, que a gente usa dizer, que se trabalha para a construção de sociedades humanas sustentáveis, né. Então *a gente entra nesse novo conceito que é a educação socio-ambiental, que seria uma complementação, não seria só educação ambiental, né, mas dentro... a educação ambiental dentro do contexto social.* Que está para além da questão apenas da escola, né? E não é mais só um tema transversal, que corta nossos currículos, né? (...) *porque existem atravessamentos que estão pra além dos muros da escola. E a gente costuma dizer, assim, e até tivemos exemplos há pouco tempo, de que a escola consegue trabalhar os alunos do muro pra dentro, mas do muro pra fora da escola é muito difícil... (...) a escola como um centro de saber local e que agregue, sim, o conhecimento daquela comunidade.* Porque aí, nesse movimento, né... bom, não vai ter problema se o muro da escola termina aqui. Porque eu vou saber que o conhecimento está para além daqui, né. Então é um movimento bonito e difícil. Muito difícil, né! *Porque isso exige uma nova postura do educador.* (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaques meus)

Nesse último excerto, encontro diversos elementos que constituem essa política de identidade em educação ambiental, os quais, por sua vez, imbricam-se em outros discursos que, de uma forma mais abrangente, participam da instituição de identidades docentes. Não se pode dizer, por exemplo, que a necessidade de que o/a professor/a atue "para além dos muros da escola", envolvendo os saberes da comunidade, seja uma representação cultural exclusiva da educação ambiental. Tais discursos se aproximam do que se costuma chamar de "educação crítica", na medida em que essa centra-se na "produção-fabricação da agência humana na história, de um sujeito ativo e voluntarista que, na presença de certas condições "objetivas", pode definir o rumo dos acontecimentos e da história" (Maria Manuela GARCIA, 2002). Assim, o/a educador/a é convidado (ou dele é "exigido", como está sendo proposto no trecho acima) a assumir uma nova postura frente às circunstâncias que se estabelecem como "realidade".

A mudança de postura, preconizada pela assessora entrevistada, corresponderia a uma abertura para os saberes da comunidade e, conseqüentemente, do aluno. Isto é, está se dizendo que o conhecimento não está localizado somente no interior da escola. Esse discurso vincula-se, também, à questão discutida no capítulo anterior, relativa à valorização das "culturas locais", pois essas são indicadas com freqüência como sendo mais adequadas à preservação do meio ambiente. Assim, ao prestigiar a cultura e os saberes das comunidades, pretende-se aumentar a sua auto-estima, criar um sentimento

de pertencimento àquele ambiente, enfim, estender as ações educativas a essas comunidades, onde, como foi destacado, há, muitas vezes, graves problemas sociais. No excerto seguinte, a outra assessora entrevistada traz mais alguns elementos que ajudam a caracterizar essa nova postura que deve assumir o/a educador/a:

Mariana – Então isso tem sido importante e tem tido grandes descobertas, também, dos professores que se abrem pra isso; tão ali aprendendo junto com os alunos e a comunidade que sabem mais [sobre plantio de horta, manejo da terra]. Esse conhecimento eles têm mais do que nós professores, porque, às vezes, eles vêm lá de um êxodo rural, né. *E a escola, o que tá dizendo pra eles? “Isso que tu trouxe [de] lá, quando tu trabalhava com esses conhecimentos, ele é importante e tem que ser valorizado”. E, antes, a escola dizia o que pra eles? Não, não, “tu veio pra um meio urbano, esquece. No meio urbano são outros valores, é outro status, né, social que tu vai conquistar no meio urbano. O trabalho na terra, o plantio, tá fora”.* E agora a gente tá dizendo isso pra essas comunidades: “Não, a escola acolhe esses conhecimentos. Venham nos ensinar, porque eu sou de um meio urbano, eu nunca trabalhei, mas se vocês têm esse conhecimento, venham nos ensinar”. Daí, então, essa postura modifica bastante, né.. (...) (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaques meus)

Nessa perspectiva, se está propondo que o/a professor/a deve e precisa aprender algumas coisas com a comunidade (e com seus/suas alunos/as) e, com isso, conhecimentos que antes eram desprezados pela escola, passam a ser reconhecidos como importantes. Ademais, a educação ambiental está sendo vinculada ao trabalho com a terra e ao resgate de conhecimentos provenientes do meio rural. E, assim, desenha-se um novo perfil para o/a professor/a, como indica Mariana no trecho abaixo:

Mariana – (...) E esse perfil também do professor, do educador... que ele não é um... também uma pessoa que trabalha só com os livros, né, com aquela postura intelectual. Mas que ele pode, também, junto com os alunos, estar mexendo na terra, estar plantando. E isso é difícil pela formação que a Luiza falou que a gente teve. (...) (Entrevista realizada no dia 10/05/2004)

Identifico nessas falas, representações culturais que participam da construção de uma política identitária que se relaciona à educação ambiental e que também está sendo estendida a todos/os professores/as. Esse perfil atribuído ao/à educador/a pode ser entendido como uma prática de significação que solicita que estes/as profissionais estabeleçam algum tipo de conexão com ela. O/a professor/a deve, portanto, "colocar a mão na terra", renunciando à postura unicamente de intelectual. A esse respeito, Garcia (2002) afirma que os discursos pedagógicos, como os que estão sendo enunciados por essas assessoras, assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca do que seja a escola, do que é ser estudante

ou ser professor/a, do que é ensinar ou aprender, entre tantas outras coisas. Desse modo, tais discursos instituem uma determinada ordem que deve ser seguida pelo que a autora (ibidem) chama de "sujeitos pedagógicos". Na situação analisada, os discursos pedagógicos estão instaurando certos lugares que devem ser ocupados pelos/as professores/as e, a partir disso, conferem determinadas características para a própria escola. A educação ambiental habita esses discursos como uma forma de garantir a construção desse/a novo/a educador/a que vai direcionar suas ações ao propósito de integrar a escola com a comunidade. No trecho do depoimento dado pela professora Laura, transcrito abaixo, observo como esse discurso pedagógico que está sendo tematizado se insere nos "textos de identidade" produzidos pelos/as professores/as:

Pesquisadora - ... e pessoalmente: a partir de quando você passou a se interessar pelas questões ambientais, a querer trazer um pouquinho de educação ambiental pra sua prática enquanto professora...

Laura – Eu acho que eu sempre tive essa preocupação, mas eu acho que faz uns 8 anos pra cá, mais ou menos, que eu tô me preocupando mais em tentar *trazer o mundo externo pra dentro da escola...* A escola não é só esse espaço, né. Ela tá inserida dentro de um outro espaço que tem todas essas problemáticas e ambos os espaços interagem, né? *Então, se não estiver bem a comunidade, a escola não vai estar bem.* Eu acho que precisa se ter uma boa convivência e precisa ter essa preocupação não só dentro da escola, mas pra fora... (Entrevista realizada no dia 05/07/2004, destaques meus)

Em sua resposta, Laura indica que o seu interesse pelas questões ambientais é acentuado pela vontade de "trazer o mundo externo para dentro da escola", inscrevendo em sua prática docente um discurso bastante aproximado dos que foram enfatizados pelas assessoras da Secretaria de Educação. É possível supor que essas representações culturais, que identificam a educação ambiental como um canal que propicia a articulação entre escola e comunidade, são acionadas nos cursos de formação oferecidos aos/às professores/as da rede, nas publicações relacionadas ao tema, nos seminários de trocas de experiências... Enfim, em uma série de instâncias em que essas políticas de identidade são praticadas. E, nesse processo, vai sendo construído um vocabulário pedagógico a partir do qual os indivíduos passam a narrar-se e, a partir disso, "fabricam" as suas identidades. Como argumenta Larrosa (1994), "é no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos narram a si mesmos" (p.70).

Ademais, associam-se a esses "textos" que estabelecem a educação ambiental como um meio eficaz de se trazer o "mundo de fora" para dentro da escola, ao mesmo

tempo em que se leva a escola para o "mundo de fora", outros significados que compõem tais "vocabulários pedagógicos". Nesse sentido, ao aproximar-se da comunidade através das ações de educação ambiental, a escola obtém outros resultados que alguns/algumas professores/as e as assessoras entrevistados/as apontam como sendo extremamente interessantes, como está exposto na argumentação do professor "modelo"⁹²:

Pesquisadora – É isso, então. Se quiser falar alguma coisa a mais, que esse roteiro não permitiu ou que eu não tenha lembrado...

Jorge – Humhum. Bem... Eu acho que a questão ambiental, a SMED tá trabalhando muito bem na rede, tá. E eu pessoalmente também acredito que tenha trabalhado nesse sentido aí de que *é com as questões ambientais que a gente vai resgatar esses alunos em situação de rua*. A gente sabe que um dos maiores problemas do país hoje é a questão da evasão escolar, é de que o número de alunos que a gente consegue manter na escola, nas séries iniciais e no ensino fundamental... a questão de evasão escolar é grave. Então os números, os índices aí tão dizendo. *Então a gente quer trazer o maior número de alunos para escola, reverter esse quadro, esses números negativos aí*. E eu acho que a questão ambiental aí de... usar a questão ambiental, as temáticas ambientais, né, pra realizar essa tarefa é fundamental. *Então se a gente for ver, basicamente no fundo desses projetos aí, a essência seria o resgate das crianças, é aproximar mais a criança da escola usando essa sensibilização com as questões ambientais*. Porque no momento que na escola, que é muito próximo deles o ambiente, o ambiente legal que eles têm aqui, a mata, tudo... Então no momento que ele tá conscientizando, que ele tá tomando consciência da riqueza disso aí, ele também tá tomando consciência das riquezas, das possibilidades que ele tem dentro da escola como um ser humano, como pessoa, como cidadão. Então eu acho que, pra concluir, a maior riqueza, a riqueza que eu vejo nesse projeto aí é o resgate das crianças pra dentro da sala de aula, pra junto da escola. Seria mais ou menos isso. (Entrevista realizada no dia 25/06/2004, destaques meus)

O professor Jorge articula, então, a educação ambiental a outros discursos que podem ser considerados eminentemente pedagógicos, tais como a diminuição da evasão escolar, o resgate de crianças e jovens em situação de risco e a construção de cidadãos. Tais aspectos são, também, ressaltados por outras professoras entrevistadas, como Elisa no trecho apresentado a seguir:

Elisa – [o projeto está sendo realizado em uma situação...] de escola pública, num morro, com crianças carentes. *Porque esse trabalho também é um trabalho de inclusão*. Porque gradativamente eu vou buscando aqueles alunos com dificuldade e colocando no meio dos outros e fazendo com que ele cresça mais e se sinta incluído. *Melhora a auto-estima deles,*

⁹² O subprojeto de educação ambiental desenvolvido por esse professor compõe, com outros dois subprojetos, um projeto mais amplo da escola. As atividades realizadas nesse subprojeto concentram-se na revitalização dos espaços escolares, como a jardinagem, a manutenção de uma horta, atividades de compostagem e um viveiro que está sendo montado. O professor indicou, ainda, que já há uma trilha na escola (que possui um fragmento de mata) e que está sendo ampliada para fora da escola.

porque eles se sentem valorizados... Por exemplo, o cuidado com o corpo, tá, toda essa orientação de higiene é dada no curso, do trabalho, dos Amigos do Verde⁹³... Eles fazem regras... Então tudo isso busca, puxa o aluno. Então é um trabalho de inclusão, né. Então, aluno que não tem interesse de estudar, ele começa a ter interesse. Ele vê que é importante. E que serve pra alguma coisa. Então é um trabalho de inclusão também... (Entrevista realizada no dia 02/07/2004, destaques meus)

As considerações feitas por esses/as professores/as fornecem algumas indicações importantes sobre como a educação ambiental está sendo incorporada aos discursos pedagógicos. A partir do que esses/as professores/as expõem, depreendo que a educação ambiental é assimilada como mais uma tática para se enfrentarem problemas correntemente atribuídos à educação (sobretudo ao ensino público). Assim, a educação ambiental se compromete com novas demandas, adquirindo, como já tratei anteriormente, outro qualificativo: o de educação "sócio-ambiental" ou, como sugeriu o professor Jorge na ocasião da entrevista, o de "ecologia social". Ao se entrelaçar com algumas *metanarrativas educacionais* (SILVA, 1994) bastante conhecidas – como a idéia, muito difundida pela teoria educacional crítica, de que a educação é a mola mestra para transformar a sociedade, por produzir sujeitos-cidadãos emancipados e conscientes -, a educação ambiental passa a representar o mundo de uma determinada maneira e, com isso, a exercer determinados efeitos na fabricação de indivíduos e de certas formas de subjetividade (GARCIA, 2002). Nessa direção, Silva (1994) considera que, como outros campos sociais, também o da educação é governado por categorias que permitem nomeá-lo, as quais estão, na situação estudada, condicionando os sentidos atribuídos às práticas de educação ambiental. No entanto, esse autor (op.cit.) lembra que "esse processo de nomeação não é um mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade" (p.254).

Aliando-se a certos discursos pedagógicos, como os que foram apresentados nessa subseção, a educação ambiental atua na construção da realidade e institui uma política de identidade específica. Assim, amparada por um determinado sistema de representações culturais, a educação ambiental vem a ser mais uma das "tecnologias educacionais" que fazem apelos e disputam espaço frente àquilo que se entende ser um bom professor ou uma boa professora. Como foi destacado, ser educador/a ambiental, no sentido de "pôr a mão na terra", assumindo uma nova postura enquanto professor/a, apresenta-se como uma prestigiada posição-de-sujeito que os/as docentes podem (ou

⁹³ Esse é o nome do grupo ecológico formado por alunos a partir do trabalho de educação ambiental desenvolvido por essa professora "modelo".

devem) ocupar no âmbito institucional que está sendo abordado nessa pesquisa. Portanto, a identidade de educador/a ambiental encontra-se indelevelmente imbricada à identidade de professor/a, como continuarei discutindo na próxima subseção.

Histórias de formação ou de como "todo/a educador/a tem que ser um/a educador/a ambiental"

Nas entrevistas, busquei atentar para as histórias de formação contadas pelos/as professores/as que possuíam algum tipo de relação com a educação ambiental, sejam eles/as considerados/as como "modelos" para os/as demais por suas ações ou trajetórias, sejam eles/as apenas "simpatizantes", isto é, pessoas que se interessam pelas questões ambientais, que estão iniciando trabalhos direcionados a tais questões e, por isso, decidiram participar do curso pesquisado. Nessa subseção, pretendo discutir, especialmente, os modos como esses/as professores/as, na ocasião das entrevistas e mobilizados por meus questionamentos, construíram narrativas sobre como passaram a se interessar pelo campo ambiental, sobre como vêm trabalhando com essas questões desde então, sobre como essas políticas de identidade antes discutidas perpassam suas atividades, sobre experiências que marcaram seus percursos e sobre os impactos dessa abordagem nas suas práticas enquanto professores. Tento lidar com essas narrativas como meios a partir dos quais esses/as professores/as estão inventando, criando, fabricando suas identidades de educadores/as ambientais. Mas, vale recordar que os sujeitos só podem contar suas histórias e, assim, "fabricar" suas identidades, a partir de certos registros narrativos construídos socialmente.

As narrativas identitárias produzidas por esses/as professores/as não são, no entanto, comparáveis, sendo que cada um/a desses/as professores/as estabelece os vínculos dessa construção de uma forma não redutível a categorizações ou generalizações. Portanto, vou buscar, nos seus relatos, elementos que marquem processos de identificação sem ter a pretensão de forjar uma história comum da "fabricação" de identidades em educação ambiental, mas buscando encontrar nos detalhes de cada relato as transformações e as crises construídas nas próprias narrativas. Infelizmente, não tenho condições de trazer para esse texto a riqueza de cada uma das

histórias em todos seus encadeamentos; apresento, apenas, alguns trechos que me pareceram marcantes e significativos.

Gostaria de dar um relevo especial à narrativa elaborada pela professora Elisa (a qual chamei de "modelo"), pois, nela, me impressiona a abundância de aspectos que engendram a descrição de provas – o que Carvalho (2001a) define como ritos de passagem –, de descobertas, de experiências emblemáticas e, principalmente, de atitudes de reconhecimento de seu trabalho, que avalizam o caráter exemplar de sua história de formação. Todavia, é bem possível que a história contada por essa professora pareça-me tão "didática" porque não é a primeira vez que ela está sendo narrada. Como já mencionei, essa professora frequentemente é convidada para contar sua trajetória em diversos eventos e, nas três vezes em que tive a oportunidade de presenciar esses momentos, notei como as pessoas que a assistiam (em geral, professores/as) se mostravam empolgadas com as experiências bem-sucedidas e tão motivadoras de uma professora de escola pública que se aventurou a trabalhar com educação ambiental.

Como não seria viável transcrever o seu relato completo, apresento um breve resumo de sua história, entremeado por alguns trechos selecionados. Elisa, que leciona Geografia, conta que sentia, como grande parte dos/as professores/as, dificuldades em motivar os/as alunos/as, pois os conhecimentos geográficos eram sempre muito distantes da vida deles/as. Até que um dia, ela conheceu o Atlas Ambiental de Porto Alegre e encontrou nele a grande ferramenta para a mudança de rumo que ocorreria em seu trabalho a partir daí. Identifico em sua narrativa a "descoberta" do Atlas como a principal inflexão, que se poderia chamar de "ponto de mutação", na atribuição de significados a sua trajetória. Assim, essa virada provocada pelo encontro de Elisa com o Atlas é um dos principais (senão o principal) elementos que conferem o que Arfuch (2002a) define como "valor biográfico" de sua narrativa; e é isso que faz com que o que essa professora conta não seja uma mera junção de fatos, mas adquira um sentido ético (e educativo), tornando a sua história digna de ser contada - e de ser ouvida. Elisa explica que, depois deste "achado", suas aulas passaram a despertar o interesse dos/as alunos/as, levando-a a desenvolver um abrangente projeto com base no uso do Atlas, que resultou na iniciativa de seus/suas de alunos/as em formar um grupo ecológico que se tornou bastante atuante na escola e na comunidade.

A professora destacou, em seguida, uma série de acontecimentos que levaram seu trabalho a ser reconhecido, o que fortaleceu não apenas o projeto em si, mas

também a constituição de sua identidade de educadora ambiental. Assim, quando ela decidiu apresentar seu trabalho para a equipe da UFRGS, responsável pela elaboração do Atlas, o seu projeto foi bastante apreciado, de modo que ela foi convidada a acompanhar a equipe para apresentar o projeto na Feira de Hannover, na Alemanha. Em outro episódio, essa professora conta que ganhou o prêmio "Professor Nota 10", promovido pela Revista Nova Escola. Saliento que essa ênfase dada ao reconhecimento e à valorização do seu trabalho funciona como um produtivo "marcador identitário", visto que ela não precisa afirmar que o seu projeto é realmente bom; basta-lhe referir que ele já foi reconhecido por instâncias mais autorizadas e, inclusive, internacionais. Elisa narrou, também, as atividades que o grupo vem desenvolvendo atualmente, os desafios e as dificuldades que tem enfrentado, enfatizando que a história não terminou no dia em que a entrevistei.

Não me reportei tão minuciosamente ao relato feito por essa professora com o intuito de naturalizá-la como um "modelo" para a "fabricação" de educadores/as ambientais, embora reconheça que a história dessa professora, de certo modo e em uma escala específica, exerce o papel de uma "história exemplar", tal como propõe Larrosa (1996). Histórias exemplares, na perspectiva de Larrosa (op.cit.), são essas histórias em relação às quais nós somos compelidos a pensar a nossa, mesmo que não seja propriamente para imitar. São, portanto, histórias que atuam *pedagogicamente*, por assim dizer. Entretanto, dei tamanho destaque para a narrativa construída por essa professora, menos em função do seu conteúdo, do que das estratégias de auto-representação das quais ela se vale. Como argumenta Arfuch (2002a), é essa qualidade auto-reflexiva, o caminho traçado pela narração, que será efetivamente significativa. Apresento, então, um trecho da entrevista que realizei com essa professora e que sintetiza alguns dos aspectos que comentei acima:

Pesquisadora – *Desse trabalho que você tem feito que, sem dúvida, serve de referência pra ... não só para as professoras da rede, mas pra todo mundo que assiste você falando, você contando...* E eu gostaria que você falasse um pouquinho mais, então, da sua trajetória é... no sentido do que te levou a se interessar tanto pela questão ambiental, a querer trabalhar com essas coisas... Claro, tem a experiência profissional : o prêmio, o reconhecimento, o curso [do Atlas Ambiental]... Tudo isso você contou que foi te constituindo...

Elisa – Isso foi depois, né. O meu interesse inicial é assim... lógico que eu sempre... eu dou aula de Geografia, eu sempre me interessei pelas questões ambientais. *Até porque o meu pai, ele participou junto com o [José] Lutzemberger⁹⁴, do início da formação da AGAPAM⁹⁵. Tá, então, eu*

⁹⁴ Ambientalista gaúcho, falecido em 2002, foi um dos pioneiros do movimento ecológico brasileiro.

já tinha, assim, de casa, uma formação voltada pra questão ambiental. Então, eu sempre me interessei muito, eu sempre tive acesso a livros sobre assunto com meu pai, né... Que isso, enfim, vamos dizer assim, dá um incentivo muito grande pro meu trabalho. Ele entende bastante o que eu tô fazendo. Só que eu só despertei quando eu fiz o curso do Atlas. Porque eu encontrei um instrumento que eu precisava, pra desenvolver o trabalho de educação ambiental que eu achava que era significativo. Que ia realmente atingir as pessoas... Que era partir do seu ambiente, da valorização do seu ambiente, então, pra desenvolver um projeto maior de educação ambiental. E até mesmo porque a questão ambiental é algo novo. (...) (Entrevista realizada no dia 02/07/2004, destaques meus)

Gostaria, inicialmente, de assinalar o teor das considerações feitas por mim a essa professora. Após ouvi-la, mais uma vez, contar todo o seu trajeto relacionado à educação ambiental, seus sacrifícios e suas conquistas, era, de certo modo, esperado que eu manifestasse a minha admiração, objetivando, ao mesmo tempo, encorajá-la a prosseguir falando. Assim, incentivada pela minha fala, essa professora começou apontando que "sempre" sentiu-se atraída pelas questões ambientais, em virtude da influência de seu pai, que participou da vanguarda do movimento ambientalista gaúcho (e brasileiro). Esse é um aspecto muito interessante: buscar na infância a origem para uma propensão pessoal. Arfuch (1995), ao discutir características das entrevistas biográficas, sugere que nelas a infância aparece, geralmente, como a chave de inteligibilidade que permite espreitar o momento em que surgem as primeiras manifestações do que se está convocando no presente, que, no caso que estou considerando, equivale à razão do interesse dessa professora pelo campo ambiental.

Outro ponto importante presente nessa resposta da professora Elisa refere-se ao seu "despertar" para a educação ambiental, bem como para a sua realização enquanto professora, a partir do "surgimento" do Atlas Ambiental de Porto Alegre em sua vida. Como está sendo salientado, o Atlas era o instrumento que faltava para ela fazer um trabalho de educação ambiental que fosse significativo. A importância do Atlas como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das ações de educação ambientais também foi enfatizada por uma das assessoras dessa Secretaria de Educação:

Pesquisadora – Então vocês avaliam que tá num ponto, a SMED, que já tem uma caminhada grande de formação e inserção da educação ambiental na rede?

Luiza – Olha, formação bastante. *Nós temos o curso do Atlas Ambiental que eu costumo dizer assim que marcou a história da nossa rede municipal de ensino, né?* Porque desde 98, quando ele [o Atlas] entra na realidade da rede (...) há um encantamento por sua cidade. Porque, até então, a gente

⁹⁵ AGAPAM, Associação Gaúcha de Proteção Ambiental, foi uma das primeiras organizações não-governamentais ambientalistas fundadas no Brasil.

só tinha visto a cidade, sei lá, configurada num mapa perdida ali, né... A gente não tinha essa visão bela, maravilhosa, encantadora que o Atlas traz, que é Porto Alegre vista no mundo, como centro do mundo. É o nosso centro, né, o nosso lugar. (...) Então, pra mim, assim, é um marco. Por quê? *Porque enquanto instrumento didático pedagógico dentro da escola, ele [o Atlas] marca um novo tempo da educação ambiental na escola, né?* Porque ele não traz só o dado local, né, ele traz sempre o olhar local-global. (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaques meus)

As considerações que Luiza faz a respeito do Atlas convergem para o que narra a professora Elisa: o Atlas como símbolo de uma nova etapa do trabalho relacionado à educação ambiental, tanto na trajetória de uma professora, quanto de toda a rede municipal de ensino. Assim, essa dimensão da narrativa da professora Elisa pode ser entendida como uma metáfora do direcionamento das políticas de educação ambiental de tal Secretaria, funcionando como um referencial (ou "marco", conforme referiu a assessora) para as práticas dos/as demais educadores/as dessa rede de ensino.

Mas há outros aspectos presentes no relato dessa professora que desejo abordar e que estão sendo bastante reforçados no próximo trecho:

Pesquisadora – Isso é um ponto importante da gente estar tocando: que espaço que o educador ambiental tem pra estar atuando?

Elisa – O professor que resolve criar muito, inventar muita coisa... Eu acho que às vezes ele é visto como: "ele quer se exhibir. Ele quer se exhibir na escola, ele quer se exhibir por aí". E não é nada disso, certo? *Já me chamaram de exibida.* Agora se eu não colocasse o projeto à mostra, não mostrasse, não vencesse a minha dificuldade, inclusive, de apresentar... Eu era muito tímida... *Hoje é difícil de acreditar, mas eu fui uma pessoa bastante tímida e eu tive que vencer essa minha dificuldade,* assim como eu fiz com que eles [os/as alunos/as] vencessem... Eu tive que começar por mim... Eu tive que vencer essa minha dificuldade de me expor, de aparecer, de ir lá, botar, né... a cara pra bater. *Mas eu tive que fazer isso, senão o meu ideal ia por água abaixo! Então, eu tive que vencer. E muitas vezes as pessoas interpretam mal.* Porque eu acho que, assim: eu descobri algo que é tão bom! Que eu digo assim: "que é um projeto... que o projeto dá certo! E que traz um benefício tão grande pra eles..." *Eu queria, na verdade, era compartilhar com as outras pessoas essa idéia. Compartilhar o que deu certo!* Porque eu já vivo tantas dificuldades, eu também antes de descobrir tudo isso... eu passava por muitas dificuldades pra dar aula, pra descobrir alguma coisa que os alunos se interessassem. *E já que eu descobri, eu vou contar pras outras [professoras]!* Como é legal, como elas podem construir o projeto delas! Não dizer que elas têm que seguir o meu... Com certeza, não! Que cada escola tem uma realidade. Mas que sirva de incentivo, mostrar que é possível fazer um trabalho diferenciado, de qualidade, numa comunidade como esta. (...) *Vai servir de exemplo!* E é o que tem acontecido. (Entrevista realizada no dia 02/07/2004, destaques meus)

Nesse excerto, Elisa enumera algumas "provas" pelas quais teve que passar antes de ver seu trabalho consagrado: os preconceitos por parte de seus/suas colegas de

trabalho e a timidez que precisou vencer. Estrutura-se através dessa narrativa algo correlato ao que Arfuch (1995) nomeia de "as provas do herói", mas não no sentido mítico ou clássico a partir do qual se entendia o herói – invulnerável, corajoso, diferenciado dos demais seres, quase perfeito. O herói contemporâneo, como destaca essa autora (ibid.), está mais associado a outros significados, como o de obter êxito por meio do seu próprio esforço, chegar a ser "alguém", alcançando uma culminância individual que resulta da combinação de um "ser" e de um "fazer", onde a vontade desempenha um papel predominante. Portanto, nessa atualização da figura do herói, "a intrepidez e a valentia parecem ser substituídas por audácia e iniciativa, associadas à eficiência e ao rendimento" (op.cit., p.68). De modo que, nessa perspectiva, o herói não é representado como um "semi-deus", um ideal identitário inatingível, mas como um "indivíduo comum", que enfrenta as mesmas dificuldades que as demais pessoas, mas que, por desenvolver essas características elencadas por Arfuch (ibid.), que citei acima, sai vencedor e passa a ser um exemplo, tal como a professora Elisa indica. Ela tinha um ideal e, por ele, encarou alguns obstáculos. Após ultrapassá-los, ela está desfrutando da recompensa, que é fazer os/as alunos/as se interessarem, trazendo benefícios para os/as mesmos/as; e mais, ela é, enfim, uma professora bem sucedida, que faz um trabalho de qualidade - que "dá certo". E, por isso, como os heróis de hoje em dia, ela pode servir como exemplo: de professora, de profissional realizada e batalhadora, de cidadã e de educadora ambiental. Como pondera Arfuch (ibid.), os êxitos aparecem simultaneamente como exceção, por singularizarem a pessoa, e como produtos que qualquer um/a pode obter caso proponha-se a isso – o que reforça o caráter "modelar" dos/as vitoriosos/as.

Mas, e os/as outros/as professores/as entrevistados/as? Como negociam as identidades de professores/as com as representações culturais relacionadas à educação ambiental? A resposta da professora Teresa, apresentada abaixo, é bastante sugestiva para refletirmos sobre as transações que se processam na produção de tais identidades:

Pesquisadora – E assim, por último, eu queria saber é... se você se definiria como uma educadora ambiental? E por quê? (...)

Teresa – Olha, *eu tô mais pra ambiental do que não ambiental...* Tá... Mas eu acho que é mais assim, ó: posicionamento que tu faz, as ligações que tu faz e que tu tenta estar puxando da gurizada... Eu acho que é por aí nesse primeiro momento, né... Agora, não em termos de ter assim, ó: um projeto específico, estar desenvolvendo com eles... Aí não... (...). Agora, assim, de mão cheia, dizer, assim: sou exclusivamente, não... /.../ Mas é mais pro sim do que pro não, né... *A tentativa é sempre nesse sentido.* (...) Mas é aquela insistência que tu sempre tem que fazer... E eu acho que uma das

coisas que eu falo: tem que estar insistindo e repetir, repetir, repetir, repetir, né... (...) *Eu espero o máximo, mas eu sei que eu tenho que dar valor pra esse pouquinho que pode acontecer.* Eu acho que isso é mais importante! (Entrevista realizada no dia 23/06/2004, destaques meus)

A resposta dessa professora à minha pergunta transmite uma idéia de espaçamento e de inconclusão. Ela não diz: sim, sou uma educadora ambiental. Nem o contrário: não sou uma educadora ambiental. Ainda que a minha pergunta levasse a apenas duas alternativas, sim ou não, a sua resposta remete à *différance*: "mais pro sim do que pro não". A identidade escorrega e não se instala em nenhum dos dois pólos oferecidos por mim. Aproxima-se do "sim", mas de uma forma instável, podendo deslocar-se tanto para um lado quanto para o outro. Como considera Escobar (2000), as identidades *titubeiam*, já não recortam sujeitos de situações pré-fixadas, mas assinalam deslocamentos e trânsitos. São indecíveis. Nesse movimento, a professora Teresa aponta a importância das ações ligadas à educação ambiental que realiza, mas desconfia do seu efeito totalizador. Portanto, essa professora deixa aberto o espaço para a diferenciação, para o devir das identidades.

Já outros/as entrevistados/as enfatizaram a necessidade, quase imprescindível, de que os/as professores/as assumam a identidade de educador/a ambiental, como expressa Camila no excerto seguinte:

Pesquisadora –Então, pra finalizar, eu gostaria de saber se você se definiria como uma educadora ambiental. E por quê.

Camila – Eu me considero uma educadora ambiental porque eu trabalho dentro da Filosofia com questões que são, eminentemente, ambientais: o homem, dentro desse meio onde ele vive. Não só como o indivíduo, mas como pertencente a esse ambiente... (...) Então essa questão toda... é assim que eu vejo. *Porque a questão ambiental não é uma questão separada, de maneira nenhuma. É uma questão que tem que estar dentro de todas as disciplinas, não só dentro da Filosofia.* Mas é uma questão que tem que ser trabalhada dentro da matemática, de todas as outras disciplinas... *de ser uma questão de visão de cada um, né.* (...) E tem sido trabalhada pouco. Tem que se trabalhar mais sobre isso. *Na formação do professor, dentro dessas questões ambientais. (...) isso tinha que ser trabalhado. Quase como uma obrigatoriedade* (...). (Entrevista realizada no dia 28/06/2004, destaques meus)

A professora Camila corrobora sua identidade de educadora ambiental por trabalhar questões ambientais na sua prática pedagógica, acrescentando que isso deveria ser feito pelos/as professores/as de todas as disciplinas. Gostaria de "pinçar" uma frase da fala dessa professora, na qual ela diz que a questão ambiental deve ser "uma questão de visão de cada um". Em outras palavras: a questão ambiental deve constituir a visão, o olhar, de cada educador/a que, por conseguinte, deve ser um/a educador/a ambiental.

Camila defende, assim, que cada professor/a olhe para sua disciplina usando "lentes" ambientais e, a partir disso, ensine esse olhar a seus/suas alunos/as. Essa poderia ser uma forma de entender a "fabricação" de educadores/as ambientais: atuar na direção de fabricar um "olhar ambiental". Ou melhor, "olhares ambientais", pois, como vimos, o campo ambiental é muito plural, sendo constituído por numerosos discursos, algumas vezes, até, divergentes. Como discuti no capítulo anterior, durante o curso investigado procurou-se ensinar uma forma determinada de olhar, privilegiando-se algumas representações culturais relacionadas, por exemplo, ao consumo, à globalização e de uma determinada leitura da "natureza". Como afirma Santos (1998), o olhar executa uma função "ativa", que é inseparável da linguagem, na constituição do mundo. Isto é, "o olhar, mesmo caleidoscópico, é sempre constituidor daquilo que vê e, portanto, situado pelas formações discursivas da sua época" (ibid., p.16). Nesse sentido, se poderia sugerir que, nessa época em que vivemos, a educação ambiental (e, de modo geral, o campo ambiental) está empenhada em produzir novos olhares, os quais estão participando ativamente da constituição da realidade.

Por outro lado, é comum, nos discursos relacionados à educação ambiental, que se caracterize esses olhares "ambientais" como mais *acurados*, de modo que as pessoas precisariam "despertar" para perceberem o mundo "como ele realmente é". Então, os/as professores/as precisam, obrigatoriamente, passar por atividades de formação que lhes permitam alcançar essa visão mais verdadeira "para além das aparências". Garcia (2002) analisa que os discursos da pedagogia crítica, aos quais se imiscuem os da educação ambiental, acenam com a promessa de fornecer instrumentos que provoquem uma "conversão do olhar", ou seja, que possibilitem "o acesso a um modo de ver que é superior porque é mais verdadeiro e capaz de se aproximar de como a realidade é 'de fato', de como ela é no 'concreto' ou em sua essência" (p.95). A autora (op.cit.) argumenta, ainda, que a educação crítica é o disciplinamento do olhar e da conduta dos indivíduos, sua sujeição a certas regras. Assim sendo, alguns modos de ver são considerados melhores que outros.

Em seu depoimento, o professor "modelo" entrevistado, de modo semelhante à resposta fornecida pela professora Camila, assevera que as questões ambientais deveriam permear as práticas de todos/as educadores/as:

Pesquisadora – Acho que sendo assim... Gostaria de saber se você se considera um educador ambiental hoje, se você se definiria como um educador ambiental?

Jorge – Olha, eu me considero sim, e acho que a educação hoje... toda ela... qualquer educador tem que se considerar um educador ambiental. Porque hoje, eu já tinha conversado contigo anteriormente, a educação ambiental hoje não tá tratando apenas das questões do ambiente físico, dos aspectos físicos. Trata das relações humanas com o ambiente, trata das relações interpessoais. *Eu acho que hoje o educador tem que necessariamente ser um educador ambiental, né, porque as questões ambientais estão aí influenciando hoje na nossa vida, né?* As modificações que ocorrem na natureza, influenciando diretamente... Então a gente é um educador ambiental no momento em que passa pros alunos essas informações técnicas, mas também no momento que a gente tá tratando das questões interpessoais, né. (...) (Entrevista realizada no dia 25/06/2004, destaques meus)

Utilizei uma frase dessa resposta do professor Jorge no título da presente subseção porque ela sintetiza com eficácia um discurso que me parece atuar com bastante produtividade sobre os processos de identificação, que envolvem os/as professores/as entrevistados/as e que atinge, possivelmente, além desses/as, muitos/as outros/as educadores/as. É necessário que os/as professores/as, todos/as, assumam essa identidade, incorporando a dimensão ambiental as suas práticas. Como salientou a assessora de educação ambiental da referida Secretaria (Mariana), na entrevista, é preciso "mostrar que [a educação ambiental] não é mais um *modismo educacional*" (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaque meu). Não sendo um modismo educacional, a educação ambiental deve estar intrinsecamente vinculada à educação. Algumas ações conduzidas pela Secretaria nesse sentido foram relatadas pelas assessoras entrevistadas: os/as candidatos/as à direção das escolas receberam um curso que incluía um módulo chamado "gestão ambiental local", de modo a estimular que os/as professores/as votem em candidatos/as que pretendem implementar esse tipo de abordagem as suas gestões. Um outro aspecto mencionado foi:

Mariana – (...) as escolas novas, elas já nascem, sabe, com esse viés da educação ambiental. Então é mais fácil pegar aquele grupo de professores, que tá numa escola nova, num lugar novo, né, e começar, a gente diz assim, do zero, né? *A história da escola já passa a ser... a estar junto com a educação ambiental. E ela se torna um exemplo...* (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaque meu)

Essas considerações permitem supor que a identidade de educador/a ambiental está sendo, nos discursos analisados, articulada à identidade docente, já que a assessora dá destaque ao modo de começar um trabalho de educação ambiental com um grupo de professores/as a fim de se partir "do zero". Mas, é importante lembrar que as articulações são conexões produzidas em momentos históricos específicos: essas não foram sempre assim, nem irão acontecer do mesmo modo para sempre. Dessa forma, as

identidades podem ser entendidas como rearticulações constantes em um campo de forças, onde o particular (que, nesse caso, pode ser entendido como as identidades em educação ambiental) luta por tornar-se universal (ARFUCH, 2002b). A partir da situação examinada, observo que a identidade de educador/a ambiental está sendo apontada como algo que deve abranger as identidades de todos/as professores/as, buscando universalizar-se no âmbito educativo.

Ainda assim, esse regime de identidade é associado, muitas vezes, à abrangência e efetividade de suas ações. Nesse sentido, a pessoa se converteria em um/uma educador/a ambiental na medida em que obtivesse resultados práticos. A fala da professora Gilda expõe essa perspectiva:

Pesquisadora – Tá, uma pergunta, assim: você se considera uma educadora ambiental?

Gilda – *Não sei... Tem que melhorar mais ainda... [risadas] Ai, ainda falta, sabe... Acho que talvez no fim desse projeto, no fim do ano, a gente tenha conseguido mais coisas... Porque agora a gente tá tentando seduzir as pessoas e fazer elas se interessarem, né... Tem algumas muitas que estão verbalizando: "Ah, que legal", que estão interessadas e tudo... Mas... eu ainda não... Acho que ainda tem que conseguir mais coisas, ainda é muito pouco...*

Pesquisadora – Mas você tá trabalhando com educação ambiental...

Gilda – *A gente tá trabalhando... Sim, sim... A gente tá buscando, assim... Estou lutando, né... Mas... (...) saber, assim, ah, se eu me considero uma... eu adoro a educação ambiental, tenho buscado passar pras pessoas, né... Mas eu não sei ainda qual é o resultado, se eu tô conseguindo alcançar isso aí, né. Então ainda, não... Eu tenho mania de nunca dar dez, né... (...) Olha, eu acho que eu sou uma pessoa diferente das outras! Às vezes parece que eu tô em outro planeta. (...) Então eu, às vezes, me sinto meio sozinha, né, porque todo mundo acha engraçado isso. E até hoje ainda tem gente que bota o lixo errado ali! (...) É nesse sentido, assim, que eu digo que não sou uma educadora ainda de educação ambiental... Porque eu não consegui, ainda, fazer um efeito maior... Quando eu vir, assim, as coisas andando, o pessoal interessado... A gente bate muito com esses problemas, sabe? As pessoas muito preocupadas com o próprio umbigo (...) Então, às vezes a gente fica, assim, batendo de frente e cansa um bocado. (Entrevista realizada no dia 19/05/2004, destaques meus)*

Essa professora diz que não se sente *ainda* uma educadora ambiental porque suas ações não provocaram até o momento os resultados que ela espera. Assim, explicita-se na sua fala um movimento de *evolução* que está relacionado à educação ambiental; o vir a ser educador/a ambiental é definido como a necessidade de alcançar determinados objetivos. A narrativa engendra uma temporalidade que se traduz em um processo de aperfeiçoamento, de ser cada vez melhor: um intervalo entre *o que se é* e *o que ainda não se é*. Arfuch (2002b) indica que considerar as identidades como

constituídas através das narrativas permite analisar esse "vai-e-vem incessante entre o tempo da narração e o tempo da vida, pensar a compatibilidade de uma lógica das ações com o traçado de um espaço moral" (p.25 e 25). As ações compreendidas na fala dessa professora referem-se a sua capacidade de transformar ou de sensibilizar as pessoas (principalmente seus/suas colegas de trabalho, como ressalta em outro momento da entrevista) a respeito das questões ambientais, mas a frustração que expressa na narrativa por ainda não ter obtido êxito quanto a isso, configura essa dimensão moral mencionada por Arfuch (op.cit.). A identidade de educador/a ambiental está sendo, nesse caso, narrativamente construída em termos de *realização*.

Há, contudo, outras questões interessantes presentes nas colocações feitas por essa professora. Nelas está sendo acionada uma representação cultural de educador/a ambiental que é bastante recorrente e que se relaciona, também, aos discursos da pedagogia crítica. Nessa representação cultural, delega-se ao/à educador/a a tarefa de "converter" as pessoas, de "trazê-las para a luz". As pessoas – antes de serem educadas ambientalmente - são caracterizadas como egoístas, pois - como essa professora afirmou - só se "preocupam com o próprio umbigo", incompletas e inconscientes. Ou seja, o outro é constituído como "carente de um saber e de uma existência adequada" (GARCIA, 2002, p.148). Desse modo, como sugere Garcia (op.cit.), os docentes críticos, assim como os educadores ambientais (acrescento eu), exercem uma função *pastoral-disciplinar*⁹⁶ que visa conduzir os indivíduos a uma nova existência racional e moral.

O/a educador/a ambiental é construído, assim, como o "salvador do mundo", como "intérprete do pensamento e da consciência alheia" (ibidem, p.148). E observo que, em se tratando de educação ambiental, o termo "alheia" refere-se não apenas às pessoas que vivem hoje, como também as que ainda nem nasceram, além de incluir todos os seres vivos, claro! No excerto abaixo, é reforçado esse aspecto que estou discutindo:

Pesquisadora – (...) O que você já tá identificando como resultados positivos em trabalhar com educação ambiental?

Gilda – Ah, assim, eu sou fascinada por esse tema, né? O pessoal até mexe comigo, brinca, e eu digo que não é brincadeira, que é coisa séria,

⁹⁶ Garcia (2002), ao descrever o que entende por "mestre pastoral crítico", baseando-se em uma forma de poder que Foucault (apud Garcia, op.cit.) define como "pastoral", destaca que "para exercerem o papel da consciência alheia e de guardiães da verdade e da justiça, os sujeitos intelectuais e docentes críticos necessitam de princípios inabaláveis e qualidades morais exemplares. Necessitam ter as habilidades de um pastor e a abnegação de quem sabe a grandeza moral da tarefa que exerce" (p.150).

né, sobre a questão do lixo, digo: *"Se a gente quer ter planeta. Se nós quisermos deixar o planeta pras gerações futuras, a gente tem que se dar conta que somos responsáveis, né."* Eu coloco, assim, pras pessoas: *"São pros seus bisnetos. Tu já imaginou? Chegar um neto teu e dizer: "Vó, se tu sabia que estavam destruindo o planeta. Por que que tu não fez nada?"* Então eu me sinto muito responsável, assim, por isso. (Entrevista realizada no dia 19/05/2004, destaques meus)

Entretanto, para conseguir "salvar o mundo", o/a educador/a ambiental deve necessariamente ser um exemplo a ser seguido, como discuto na próxima subseção.

O/a educador/a ambiental como "testemunho"

Pesquisadora – Agora, então, pegando esse ponto que me interessa, sobre as posturas dos educadores. Que desafios vocês vêm nessa formação desses educadores ambientais, agora, nesse momento em que a gente tá, depois de todo esse processo [de formação]. O que vocês, pessoalmente ou como política da Secretaria, visualizam e têm vontade que aconteça...

Luiza – Eu acho que a gente até já te respondeu isso, só que não com todas as palavras. No momento em que a gente falou das estratégias, de uma política, né, gestão ambiental local que a SMED tenta fazer como testemunho, eu acho que é essa palavra mesmo. O que a gente tenta fazer? *A gente tenta trabalhar com o professor de forma que ele seja o testemunho na vida dele.* (...) E a mesma coisa a gente tenta passar por professor: *"se tu acredita, tu faz na tua vida.* Por que tu, professor, não pode fazer na tua casa coleta seletiva, ter cuidado com desperdício de água?" (...) Esse professor que teve essa cultura, essa educação, né, ele pode ouvir uma palestra, participar de encontros e congressos, mas ele vai tentar implementar isso na escola dele? Vai, mas ele não vai dar o testemunho dele. Por que? *Porque ele não tem incorporado isso nele. Então o grande desafio, como tu perguntaste, é fazer desse professor, desse educador, um testemunho, de tudo isso, né.* (...) (Entrevista realizada no dia 10/05/2004, destaques meus)

Dirigindo-me ao final desse capítulo sobre a construção narrativa das identidades em educação ambiental, gostaria de colocar em pauta essa representação cultural que atua como um dos principais marcadores identitários que constituem os/as educadores/as ambientais: a busca constante por uma coerência entre o *dizer* e o *fazer*. Como destacou a assessora no excerto acima: *"se tu acredita, tu faz na tua vida"* (op.cit.). Essa frase materializa com bastante precisão essa representação cultural que possui um poderoso efeito normalizador sobre as condutas das pessoas que trabalham (ou querem trabalhar) com educação ambiental. Ela relaciona-se com um outro dito que ouvi certa ocasião em uma palestra, que é mais ou menos assim: *"antes de querer mudar o mundo, dê três voltinhas dentro da sua própria casa"*. Então, se alguém pretende ser

"representante dos interesses da humanidade", deve, em primeiro lugar, aplicar o que acredita na sua própria vida. Porque, se não for assim, o/a educador/a ambiental perde, literalmente, a autoridade para educar.

Porém, é preciso ressaltar que essa exigência de coerência, de ser um sujeito de atitudes exemplares, constitui não apenas os/as educadores/as ambientais, mas também os/as docentes críticos, de um modo geral. Como Garcia (2002) assinala em seu estudo acerca do discurso pedagógico-crítico, em nome de uma função pastoral, salvadora, esclarecedora e humanizadora, as pedagogias críticas instituem para os/as docentes a moral de um *asceta* aliada a convicções políticas profundas. Esse tipo de moral adaptado às peculiaridades da educação ambiental atualiza-se em novas modalidades de ascetismo⁹⁷, através das quais os/as educadores/as ambientais devem apresentar-se como sujeitos de condutas exemplares. Dessa forma, a identidade de educador/a ambiental parece estar estreitamente relacionada a um incansável processo de aperfeiçoamento pessoal, no qual os indivíduos estariam sempre procurando superar as suas dificuldades, no sentido de tornarem-se "ambientalmente conscientes". As atitudes que fazem dos/as educadores/as ambientais testemunhos de seus próprios valores são voltadas, por exemplo, para o trato correto do lixo, para a economia de recursos, como a água e, principalmente, para as mudanças de comportamento em relação ao consumo, como salienta a professora Elisa no trecho que apresento a seguir:

Pesquisadora – Gostaria de fazer mais uma pergunta: você se define como uma educadora ambiental?

Elisa – *Eu me defino como uma educadora ambiental porque constantemente eu estou voltada, eu tô com meu foco voltado pra questão ambiental. E não é só dentro do grupo [com os alunos], é no relacionamento com as colegas, no ambiente de trabalho e no meu ambiente também de casa, particular, com a família...* Acho que eu tô o tempo inteiro voltada pra essas questões. De não desperdiçar, separar o lixo... Quer dizer, tem outros envolvimento, mudança de hábitos, *porque a educação ambiental, ela exige mudança de hábitos*. E, logicamente, as pessoas têm uma resistência muito grande. E, com certeza, ninguém tá perfeito só porque é um educador ambiental. *Eu também tenho que constantemente me vigiar e me corrigir... Algumas atitudes que ainda não estão ainda bem como deveriam... Acho que o educador ambiental tem que estar sempre dando o exemplo pros outros...* Ele não pode deixar de ser no momento em que ele sai daqui [da escola]. Ele é constantemente um educador... (Entrevista realizada no dia 02/07/2004, destaques meus)

⁹⁷ Garcia (2002) explica que o sentido que atribui a "ascetismo" baseia-se nas teorizações de Michel Foucault (apud Garcia, op.cit.), a partir das quais esse termo é usado não como renúncia a algo, mas como exercício – "um modo de alcançar algo, servindo como meio de preparação e fortalecimento dos indivíduos para um futuro incerto" (p.127).

Essa professora (que, por sinal, é a que eu chamei de "modelo") expõe, em sua resposta, diversos significados que constroem narrativamente a identidade do/a educador/a ambiental. Ela destaca que está sempre com o foco direcionado para as questões ambientais; não deixa de ser uma educadora ambiental quando sai da escola, mas continua sendo em todas as situações – em casa, com a família, com os amigos. Para isso, ela afirma, é fundamental a "mudança de hábitos", o que não é uma operação simples, já que ela mesma, que se considera uma pessoa inteiramente voltada para as questões ambientais, precisa estar sempre *vigiando-se* e *corrigindo-se*. Garcia (2002) reitera essa argumentação, indicando que "cuidar de sua própria conduta, vigiar seus pensamentos, zelar pela coerência entre o que é dito e o que é feito, é tarefa *sem tréguas* de educadores e intelectuais críticos" (p.156 e 157, destaque meu). Portanto, o/a educador/a ambiental deve ser sempre um/uma educador/a ambiental, não pode, em momento algum, descuidar-se de seus atos, seja no local de trabalho, seja sozinho/a em casa. De modo que deve ter as regras de conduta que o/a tornam digno/a dessa identidade, totalmente introjetadas. E, ainda assim, sempre estará perseguindo essa tão almejada coerência, em uma busca que é contínua e interminável. Como disse a professora Elisa: "ninguém tá perfeito só porque é um educador ambiental" (op.cit.).

Mas é preciso levar em conta, também, que a busca por tal coerência pode gerar, muitas vezes, no/a "aspirante a educador/a ambiental" uma sensação de frustração, por ser tão difícil viver de acordo com esses parâmetros tão rígidos para o mundo atual. Na entrevista com a professora Laura, ela mencionou em diversos momentos o quanto era complicado ser um/a educador/a ambiental em uma sociedade de consumo, na qual não podemos deixar de consumir, ainda que sejamos sensibilizados em relação às questões ecológicas. Quando eu perguntei a essa professora se ela se considerava uma educadora ambiental, ela respondeu que está sempre tentando, mas não acredita que exista "um ambientalista 100% ambientalista" (Entrevista realizada no dia 05/07/2004). Apresento outro trecho bastante sugestivo dessa entrevista:

Pesquisadora – Você acha, então, que o educador ambiental pode sofrer alguma crise, no sentido de que ele quer algumas coisas, ele tem alguns objetivos...

Laura- Sofre, sofre... Porque depois do curso do Henrique eu entrei em choque! [risadas] Eu fiquei assim: "Pelo amor de Deus, o que eu vou fazer?" Eu me digo uma pessoa preocupada com uma filosofia ambientalista, ecológica e, na realidade, eu... Eu não sou! Realmente, eu entrei em choque depois daquele curso. Ele desestruturou o que eu achava que já estava bonitinho, o que já estava: "Não, eu sou..." Não sou nada! Continuo ainda produzindo, de repente, a mesma quantidade de lixo que

eu produzia antes do curso. Né, tento não produzir mais tanto, mas ainda continuo! *Então é uma questão pra tu estar te policiando diariamente. Tentar colocar na tua prática do dia-a-dia essas questões que tu vai aprendendo. E aí é difícil!*

Pesquisadora – Ô, se é! (Entrevista realizada no dia 05/07/2004, destaque meu)

A necessidade de estar sempre policiando-se, vigiando-se, regulando-se, controlando-se, aparece, então, como uma característica constitutiva da identidade do/a educador/a ambiental. Contudo, enquanto algumas pessoas optam por aderir a essas premissas de vida, há, também, a possibilidade de tais discursos que exigem do/a educador/a ambiental reiteradas demonstrações de coerência, gerarem repulsa em algumas pessoas (ou em muitas). Como ressalta Isabel Carvalho (2001a), em muitas ocasiões, "a correspondência com esse sujeito ideal é vivida como *contradição* pelos indivíduos reais, pois tratando-se de um sujeito utópico, que se constitui como contra-exemplo do modelo dominante, nunca é plenamente realizável" (p.92, destaque meu).

Esse traço identitário que é atribuído ao/à educador/a ambiental reforça a ênfase de que essa é uma identidade sempre em andamento, remetendo às idéias de "progresso" ou "evolução". Todavia, como venho argumentando, é no narrar esse processo, ainda que em termos de conquista ou desvelamento, que tais identidades são fabricadas de forma sempre provisória. Sempre sujeitas a serem contadas de modo diferente. Assim, ao perguntar a esses/as professores/as se eles/as consideravam-se educadores/as ambientais, dei-lhes a oportunidade de, mais uma vez, atuarem na direção da construção narrativa de suas identidades – em suas encruzilhadas e seus transbordamentos.

ÚLTIMAS NOTAS: O COMEÇO DO FIM?

Às perguntas do estudo não as interrompe nenhuma resposta na qual não habite, por sua vez, a espera de outras perguntas, o desejo de seguir perguntando, de seguir lendo e escrevendo, de seguir estudando, de seguir perguntando-se, com um caderno aberto e um lápis na mão, rodeado de livros, quais poderiam ser, ainda, as perguntas.
(LARROSA, 2003b, p.50)

Aproximo-me do final deste texto com o propósito de colocar em suspenso esse próprio desfecho. Está claro que terminar essa pesquisa, que desenvolvi ao longo dos dois últimos anos, representa a conclusão de uma etapa, sendo que neste caminho muitas marcas foram em mim inscritas e, ao mesmo tempo, essa dissertação pode ser vista como uma marca que estou inscrevendo no mundo, independentemente da abrangência que essa venha a ter. No entanto, gostaria de enfatizar o quanto é provisório esse "fim". E, nesse sentido, creio que as palavras enunciadas por Larrosa (op.cit.), na epígrafe dessa "conclusão", são extremamente apropriadas. Assim, as respostas encontradas às perguntas que me fiz durante o desenvolvimento dessa pesquisa, guardam em seu seio novas perguntas ou, ainda, a vontade imensa de seguir perguntando(-me), de seguir estudando, de seguir lendo e escrevendo, com um caderno aberto, um lápis na mão e rodeada de livros...

Mesmo afirmando a contingência desse final, pretendo encerrar essas "notas sobre a 'fabricação' de educadores/as ambientais", rememorando alguns episódios dessa viagem. Em primeiro lugar, gostaria de salientar a importância de ter me aventurado pelo (irregular e escorregadio) terreno teórico dos estudos culturais. Foi essa uma aventura muito cheia de surpresas e possibilidades - a de conhecer autores/as que escrevem (e pensam) sobre temas tão variados, inscrevendo tantas "rasuras" em uma série de cânones, desestabilizando irreverentemente diversas "certezas" que me pareciam tão firmemente assentadas e, além de tudo, tais autores/as não pretendem servir como "exemplo", não têm a menor intenção de se tornarem novos cânones. Por isso, quando destaco a irregularidade e a instabilidade desse terreno teórico, busco realçar a sua produtividade, já que, por me fazer desequilibrar, possibilitou que eu repensasse e reformulasse muitos princípios que eu antes considerava inabaláveis - grande parte destes relacionados à educação ambiental -, levando-me, também, a "re-fabricar" a minha identidade de educadora ambiental. Lembrando, mais uma vez, que essa nova configuração de minha identidade não corresponde a uma identidade mais definitiva ou aperfeiçoada, mas, sim, modulada por novas histórias, por novos significados.

Além disso, penso que a tentativa de articular os estudos culturais à educação ambiental consistiu em um empreendimento muito desafiador e, a meu ver, bastante fértil. Certamente, frente à multiplicidade de possíveis caminhos a seguir a partir dessa articulação, reconheço que tive que fazer escolhas e abandonar muitas trilhas que

poderiam resultar em discussões diferentes das que desenvolvi e, talvez, bastante interessantes. Entretanto, prefiro pensar que essa articulação pode ser refeita, de formas distintas, por outras pessoas e mesmo por mim, em pesquisas futuras. Assim, o meu trabalho vem somar-se a outros que já foram ou estão sendo feitos, no sentido de efetivar a conexão, sempre parcial e contingente, entre estudos culturais e educação ambiental.

Nessa pesquisa, especialmente, penso ter sido essa articulação fundamental para que eu pudesse operar desconstruções em relação à "fabricação" das identidades dos/as educadores/as ambientais, buscando, como já disse, avistar novos caminhos em meio às ruínas. Não que estes sejam caminhos melhores ou que venham a suplantá-los, mas que sejam outros caminhos possíveis... Portanto, ao problematizar as representações culturais praticadas no curso que acompanhei e que conferem significados ao consumo, à globalização e à natureza (principalmente os ligados à ecoalfabetização), entre outras questões que dessas se desdobraram, não pretendi invalidar os discursos que as engendraram. O que intentei foi mostrar como essas representações culturais são construídas discursivamente, instituindo uma determinada forma de "ser" educador/a ambiental que é, muitas vezes, naturalizada, passando a não ser mais questionada, como se essa fosse a única possibilidade de constituir-se educador/a ambiental. Adicionalmente, tentei "povoar" essas representações com outros significados, trazendo contribuições de alguns/algumas autores/as que têm ocupado-se em discutir, a partir de outros ângulos, essas questões, dando algum destaque a intelectuais latino-americanos/as (incluindo, entre esses, os brasileiros, lógico!).

Não imaginava que fosse me deparar com questões tão complexas e polissêmicas quanto as que foram postas em circulação no curso pesquisado. Ainda assim, não tive a pretensão de esgotar a sua discussão. Das possibilidades de "respostas" que encontrei, ou seja, dos rumos que tomei ao problematizá-las, desdobram-se outras rotas e engendram-se tantas outras perguntas, para que eu (e outros/as) possa (possam) seguir pensando, seguir estudando, seguir perguntando.

Outras paisagens que me marcaram nessa "viagem-pesquisa" relacionam-se às narrativas de identidade construídas pelas professoras que participaram do curso e pelos/as professores/as "modelo", entremeados pelos relatos feitos pelas assessoras de educação ambiental da Secretaria Municipal de Educação. Esse conjunto de narrativas propiciou que eu tecesse comentários acerca das políticas de identidade em educação

ambiental, que é composta por discursos e representações culturais diversos, que atuam na "fabricação" de identidades dos/as professores/as dessa rede de ensino. Contudo, como são múltiplas as representações e discursos que nos acessam continuamente, não se pode pensar que essa política de identidade em educação ambiental seja totalmente determinante, mas ela opera como um repertório de significados com os quais os/as professores/as travam negociações, transações, confrontações.

Ainda lidando com histórias contadas por esses/as professores/as a respeito de suas trajetórias de formação, discuti como a educação ambiental é configurada como um modo de tornar-se um/a "bom/boa professor/a". Assim, a identidade de educador/a ambiental é apontada como um atributo que todo/a professor/a deveria almejar. Entretanto, como os/as professores/as entrevistados/as destacaram, essa não é uma busca simples, pois imbrica-se a um constante processo de "aperfeiçoamento pessoal". O educador ambiental é, então, constituído, no relato desses/as professores/as, como um indivíduo de condutas exemplares, um "testemunho" do que acredita, necessitando mostrar seus valores (ambientais) a partir de suas ações mais cotidianas. Disso resulta, como vivemos em uma sociedade de consumo, na qual muitos desses valores e hábitos são difíceis de serem totalmente incorporados, que os/as educadores/as ambientais precisam estar constantemente se vigiando, se controlando e se regulando.

Esses são alguns dos "rastros" por enquanto deixados por este texto. Mas, como sugeri no capítulo anterior, mesmo essas rasuras que impinjo à identidade dos/as educadores/as ambientais estão sujeitas a serem rasuradas. Mesmo as transgressões que efetuei nessa análise podem ser, a qualquer momento, transgredidas. Portanto, os rastros que deixo podem ser apagados, modificados, subvertidos, já que os significados não se fixam, já que estão sempre deslizando, transbordando, adiando indefinidamente um suposto desfecho. Ainda bem!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHUTTI, Luiz Eduardo R.; HASSEN, Maria N.A. Caderno de campo digital – antropologia em novas mídias. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n.21, p.273-289, jan/jun, 2004
- ALASUUTARI, Pertti. *Researching culture – qualitative method and cultural studies*. London: Sage, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.57-73.
- AMARAL, Adriana C.L. Sobre a memória em Jacques Derrida. In: GLENADEL, Paula e NASCIMENTO, Evandro (orgs.). *Em torno de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p.31-43.
- AMARAL, Marise B. *Representações de natureza e a educação pela mídia*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 1997a.
- _____. O que a natureza vende? Um olhar sobre as representações de natureza no discurso publicitário. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.117-132, jul/dez, 1997b.
- _____. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a. p.143-171.
- _____. Cultura e natureza: o que ensinam as produções culturais? In: SILVA, Luiz H. (org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 2000b. p.233-243.
- _____. *Histórias de viagem e a produção cultural da natureza: a paisagem do Rio Grande do Sul segundo os viajantes do século XIX*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- AMORIM, Antônio Carlos R. Tapete de grãos de areia ou as práticas escolares como percursos-ruínas do currículo em ciências acontecendo. *Educação em foco*, v.8, n.1 e 2, p.79-100, mar/ago, 2003, set/fev, 2004. Extraído de: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=14,5>>
- ANDRADE, Fernando C.B. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Carmen S.G.; ANDRADE, Fernando C.B. (orgs.). *Representações sociais e a formação do educador*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2003. p.17-34.
- ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.
- _____. *El espacio biográfico*. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002a.
- _____. Problemáticas de la identidad. In: _____ (org.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo, 2002b. p.19-41.
- AVANZI, Maria Rita. *A trama da rede: uma proposta de construção coletiva de conhecimento a respeito da realidade sócio-ambiental*. Projeto de Doutorado. Faculdade de Educação/ USP, 2000.
- AVANZI, Maria Rita; COSTA PINTO, Alessandra B.; OLIVEIRA, Vivian G.; OLIVEIRA, Caroline I.; NONATO, Rita de Cássia; SPEGLICH, Érica; WUNDER, Alik. Reflexões metodológicas sobre construção coletiva de conhecimentos em educação ambiental. In:

- da Mata, Speranza F. *et alli* (org.). *Educação ambiental: projetivas do século*. Rio de Janeiro: MZ editora, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Traduzido por Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Traduzido por Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BRAUN, Maria Cecília. *Do vale das matas nativas ao vale do progresso - um estudo sobre as representações de ambiente em comunidade de imigrantes alemães*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 1999.
- BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-33.
- CAEIRO, Alberto. "Dos poemas inconjuntos" (1913-1945) In: PESSOA, Fernando. *Ficções do interlúdio*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CALDEIRA, Teresa P.R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v.21, p.133-157, 1988.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Traduzido por Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. *Palomar*. Traduzido por Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMPOS, Álvaro. Tabacaria In: PESSOA, Fernando. *Ficções do interlúdio*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CANCLINI, Néstor G. Museos, aeropuertos y ventas de garage (las identidades culturales en un tiempo de desterritorialización). In: FONSECA, Cláudia (org.). *Fronteiras da cultura: horizontes e territórios da Antropologia*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1993. p.41-51.
- _____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. Traduzido por Ana Regina L. e Heloísa P. Cintrão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- _____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Traduzido por Maurício S. Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- _____. Notícias recientes sobre la hibridación. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque; RESENDE, Beatriz. *Artelatina: cultura, globalização e identidades cosmopolitas*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2000. p.60-82.
- _____. *A globalização imaginada*. Traduzido por Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Traduzido por Newton R. Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996.
- . Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, André (org.). *Meio ambiente no século 21*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003a. p.18-33.
- . *O ponto de mutação já passou: entrevista com Fritjof Capra*. Entrevista concedida à EcoAgência de Notícias. Extraído de: <http://univali.br/rebea/entrevista_capra.htm>. Acesso em 22 out. 2003b.
- CARVALHO, Isabel C.M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: PADUA, Suzana M.; TABANEZ, Marlene F. (orgs.). *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: IPÊ, 1997. p.271-280.

- _____. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001a.
- _____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v.2, n. 2, p. 43-50, abril/jun 2001b.
- _____. O sujeito ecológico. *Anais do II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental*. Itajaí, 2003. CD-ROM.
- . Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n.9, p.283-302, jul., 2003b.
- _____. Educação, natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. In: ZAKRZEWSKI, Sônia B.; BARCELOS, Valdo (orgs.). *Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*. Erechim: EdiFAPES, 2004. p.163-171.
- CARVALHO, José J. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 7, n.15, p. 107-147, 2001.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p.145-161.
- CLIFFORD, James. Sobre la autoridad etnográfica. In: GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992. p.141-170.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.
- COSTA PINTO, Alessandra B.; WUNDER, Alik; OLIVEIRA, Caroline L.; SPEGLICH, Érica; JUNQUEIRA, Kellen; AVANZI, Maria Rita; NONATO, Rita de Cássia; SAMPAIO, Shaula M.V.; OLIVEIRA, Vivian G. Partilhando saberes: reflexões sobre educação ambiental no Vale do Ribeira, SP. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v.9, n. 16 e 17, jan/jun e jul/dez, 2001.
- COSTA, Marisa V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. Texto apresentado no 10º ENDIPE – *Simpósio Sujeitos e Subjetividades na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- COSTA, Marisa V.; SOMMER, Luís H.; SILVEIRA, Rosa H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, nº 23, p.36-60, maio/jun/jul/ago, 2003.
- COSTA, Wilse A.; ALMEIDA, Angela M.O. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. *Revista de Educação Pública*, Goiânia, v.8, n.13, 250-280, jan/jun, 1999.
- CRESPO, Samyra. Educação e sustentabilidade na agenda 21: o papel da educação ambiental no programa da globalização. *Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental / I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental*, Rio de Janeiro, 1997. p.65-72.
- DAUDER, Silvia G.; BACHILER, Carmen R. Rompiendo viejos dualismos: De las (im)posibilidades de la articulación. *Athenea Digital*. N.2, otoño, 2002
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*.1. Artes de fazer. Traduzido por Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

- DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das Ciências Humanas. In: _____. *A Escritura e a Diferença*. Traduzido por Maria Beatriz L. Barros. São Paulo: Perspectiva, 1995a. p.229-249.
- _____. Freud e a cena da escritura. In: _____. *A Escritura e a Diferença*. Traduzido por Maria Beatriz L. Barros. São Paulo: Perspectiva, 1995b. p.179-227.
- _____. Violência e Metafísica. In: _____. *La Escritura y la Diferencia*. Traduzido por Patricio Peñalver. Barcelona: Anthropos, 1997. p.107-210.
- _____. *Posições*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Torres de Babel*. Traduzido por Junia Barreto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. Escolher sua herança. In: _____. *De que amanhã...* Traduzido por André Télles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004a. p.9-31.
- _____. Políticas da Diferença. In: _____. *De que amanhã...* Traduzido por André Télles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b. p.32-47.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, n.115, p.139-154, março, 2002.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Traduzido por Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.
- EAGLETON, Terry. Balzac encontra Beckham. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 05/12/2004. Caderno Mais! Extraído de <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/inde05122004.htm>>
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.9-76.
- ESCOBAR, Ticio. Identidades em trânsito. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque; RESENDE, Beatriz. *Artelatina: cultura, globalização e identidades cosmopolitas*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2000. p.170-192.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. Traduzido por Júlio A. Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FERSTENSEIFER, Cristiane. *Marcas culturais contemporâneas no Sítio do Pica-pau Amarelo*. Proposta de dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- FREITAS, Letícia F.R. *Aprendendo a ser gaúcho/a*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- GARCIA, Maria Manuela. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GAUDIANO, Edgar G. Discursos ambientalistas e discursos pedagógicos. In: SANTOS, José Eduardo; SATO, Michèle (orgs.) *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: Rima, 2001. p.389-396.
- GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, São Paulo, v.22, n.3, p.58-63, 1989.
- GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Traduzido por Carlos Reynoso. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992.

- GIL, Gilberto. *Parabolicamará*. Álbum: Gilberto Gil - Unplugged. Faixa 10. São Paulo: Warner Music, 2003. (Álbum originalmente lançado em 1994)
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 2001. p.144-158.
- GOTTSCHALK, Simon. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. In: BANKS, Anna; BANKS, Stephen P. (orgs.). *Fiction and social research: by ice or fire*. Walnut Creek / London / New Delhi: Altamira Press, 1994. p.205-226.
- GROSSBERG, Lawrence. On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall. IN: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing. Stuart Hall. *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London/New York: Routledge, 1996. p.131-150.
- GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.159-184.
- _____. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. O conceito de holismo em ética e educação ambiental. *Anais do 2º Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA*. São Carlos, SP, 2003. CD-ROM.
- GUIMARÃES, Leandro B. *O educativo nas ações, lutas e movimentos de defesa ambiental: uma história de discontinuidades*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 1998.
- _____. *Um olhar nacional sobre a Amazônia: apreendendo a floresta em textos de Euclides da Cunha*. Proposta de tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 2004.
- GUIMARÃES, Leandro B.; SAMPAIO, Shaula M.V. Praticando estudos culturais em articulação com a educação ambiental. In: ZAKRZEWSKI, Sônia B.; BARCELOS, Valdo (orgs.). *Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*. Erechim: EdFAPES, 2004. p.125-146.
- GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papyrus, 2000.
- HALL, Stuart. Introduction. In: _____. (org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997a. p.1-11.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n°2, jul/dez, 1997b.
- _____. The work of representation. In: _____. (org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997c. p.15-63.
- _____. The spectacle of the "other". In: _____. (org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997d. p.225-290.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.
- _____. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv (org.) *Da diáspora: identidades e mediações culturais / Stuart Hall*. Traduzido por Adelaine Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a. p.51-100.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

- HOFFNAGEL, Judith C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p.180-193.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz, T. (org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* Traduzido por Tomaz T. Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.9-131.
- KESSELRING, Thomas. O conceito de *Natureza* na História do pensamento ocidental. *Episteme*, Porto Alegre, n.11, p.153-172, jul/dez, 2000.
- KINDEL, Eunice A.I. *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...* Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- LANE, Silvia T.M. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.58-72.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- _____. Narrativa, identidade y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996. p.461-482.
- _____. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Liberdades reguladas*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 1998. p.46-75.
- _____. Os paradoxos da autoconsciência. In: _____. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p.21-43.
- _____. Agamenon e seu porquero. In: _____. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p.143-166.
- _____. Apresentação. In: _____. *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c. p.7-18.
- _____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: _____.; SKLIAR, Carlos (orgs.). Traduzido por Semíramis G. Veiga. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p.281-295.
- _____. Language y educación. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.16, p.68-80, jan/fev/mar/abr, 2001b.
- _____. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v.28, n.2, p.101-115, jul/dez, 2003a.
- _____. *Estudiar*. 2003b. (mimeo)
- _____. Dar a ler... talvez. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-31.
- _____. Ler é traduzir. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p.63-97.
- _____. Sobre leitura, experiência e formação. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p.313-259.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônicos somos. A modo de apresentação. In: _____. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Traduzido por Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.7-30.

- LATOURE, Bruno. Dádme un laboratorio y moveré el mundo. In: IRANZO, J.M. (org.). *Sociología de la ciencia y la tecnología*. Madrid: CSIC, 1995. p.237-257.
- _____. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Traduzido por Gilson C.C. Sousa. Bauru: EDUSC, 2001.
- LATOURE, Bruno; SCHWARTZ, Cécile; CHARVOLIN, Florian. Crises dos meios ambientes: desafios às ciências humanas. In: ARAÚJO, Hermetes R. (org.). *Tecnociência e cultura: ensaios sobre o tempo presente*. Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Estação Liberdade, 1998. p.91-125.
- LAYRARGUES, Philippe P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.131-148.
- _____. Determinismo biológico: o desafio da Alfabetização Ecológica na concepção de Fritjof Capra. *Anais do 2º Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA*. São Carlos, SP, 2003. CD-ROM.
- LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Traduzido por Nilda Alves. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.111-129.
- MARCUS, George E.; CUSHMAN, Dick E. Las etnografías como textos. In: GEERTZ, Clifford; CLIFFORD, James et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Traduzido por Carlos Reynoso. Barcelona: Editorial Gedisa, 1992. p. 171-213.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de educación*, n.32, may-ago, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. Traduzido por Jacob Gorender. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2001.
- MASCARENHAS, Mariana S. *A construção do lixo nas cartilhas de educação ambiental*. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Biológicas / UFSC, Florianópolis, 2003.
- MATO, Daniel. Procesos culturales y transformaciones sociopolíticas en América "Latina" en tiempos de globalización. In: _____.; MONTERO, Maritza; AMODIO, Emanuele. (orgs.). *América Latina en tiempos de globalización: procesos culturales y transformaciones sociopolíticas*. Caracas: ALAS - Universidad Central de Venezuela – UNESCO, 1996. p.11-47.
- _____. Des-fetichizar la "globalización": basta de reduccionismos, apologías y demonizaciones, mostrar la complejidad y las prácticas de los actores. In: _____. (org.). *Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y Transformaciones Sociales en tiempos de globalización - 2*. Caracas y Buenos Aires: UNESCO y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001. p.147-177.
- MENEGAT, Rualdo; PORTO, Maria Luiza; CARRARO, Clóvis C.; FERNANDES, Luís A.D. *Atlas Ambiental de Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.
- MEYER, Dagmar E.E. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 1999.
- MILANEZ, Francisco. Transgênicos, interesses econômicos e políticos. In: RIO GRANDE DO SUL, ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: *Relatório Azul: garantias e violações dos direitos humanos – 1999/2000* (capítulo: Direito a um meio ambiente sustentável). Porto Alegre, p.458-460, 2000.
- _____. Patente, publicidade e democracia. *Revista do Gabinete da Prefeitura de Porto Alegre*, Porto Alegre, p.17-18, jul, 2001.

- _____. A ameaça dos transgênicos. *Revista Paixão de Aprender*, SMED – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, nº 15, p.49-51, dez, 2002.
- _____. Americanização da cultura e dos valores. *Revista Mundo Jovem*, Porto Alegre, edição 339, p.9, ago, 2003a.
- _____. (sem título). *Revista VentoSul*, ECOFUND, Porto Alegre, nº1, p.4-6, jan., 2003b.
- _____. *Por uma educação ambiental transformadora*. Porto Alegre, s/d. (mimeo)
- _____. Quem tem culpa do lixo? ou O lixo nosso de cada dia. *Revista Mundo Jovem*, Porto Alegre, s/d.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-38.
- NUNES, Ellen M.; GAYER, Stela. Políticas educacionais e a EA na região sul. *Anais do II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental*. Itajaí, 2003. CD-ROM.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003a.
- _____. Espaço e territorialidade. In: _____. *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. São Paulo: Olho d'água, 2003b. p.49-69.
- _____. Modernidade-mundo e identidades. In: _____. *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. São Paulo: Olho d'água, 2003c. p.71-93.
- PLACER, Fernando G. Identidade, diferença e indiferença – o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, Jorge; PEREZ, Núria (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Traduzido por Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.79-89.
- PORTILHO, Fátima. Consumo verde, consumo sustentável e a ambientalização dos consumidores. *Anais do 2º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Ambiente e Sociedade – ANPPAS*. Indaiatuba, SP, 2004. CD-ROM.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org). *Teoria Crítica e educação*. A questão da formação cultural da escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1994. p.13-58.
- REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- RIPOLL, Daniela. “Aprender sobre a sua herança já é um começo”- ou de como tornar-se geneticamente responsável... Proposta de tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- RUSCHEINSKY, Aloísio. Meio ambiente, representação social e educação ambiental. *Revista de educação pública*, Goiânia, v.11, n.20, 47-70, jul/dez, 2002.
- SÁ, Celso P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.19-45.
- SAMPAIO, Shaula M.V.; WORTMANN, Maria Lúcia C. As vozes que falam da educação ambiental em "cadernos pedagógicos". *Anais do II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental*. Itajaí, 2003. CD-ROM.
- SANTOS, Luís Henrique S. *Um olhar caleidoscópico para as representações culturais de corpo*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS, Porto Alegre, 1998.

- _____. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.229-256.
- SARLO, Beatriz. *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina, 1998.
- SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, Fernando O.; BARCELOS, Valdo H.L. (orgs.). *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p.253-283.
- SCHOLZE, Lia (org). *Educação ambiental*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, 2002.
- SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. Traduzido por Dinah A. Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.
- SILVA, Tomaz T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.
- _____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.
- SILVEIRA, Maurício L. *O Universo como Espelho – Um ensaio sobre etnografia e reflexividade nos estudos de recepção*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Informação, FABICO / UFRGS, Porto Alegre, 1998.
- SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-141.
- SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 1995. p.61-84.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SLACK, Jennifer Daryl. The theory and method of articulation in cultural studies. IN: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing. Stuart Hall. *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London/New York: Routledge, 1996. p.112-126.
- SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: _____. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.85-108.
- SUNKEL, Guillermo. Una mirada otra. La cultura desde el consumo. In: MATO, Daniel (org.). *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2002. p.287-294.
- TATIT, Luiz. *Eu sou eu*. Álbum: Felicidade. Faixa 1. Dabliú discos, s/d.
- TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Traduzido por Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.45-78.

- VASCONCELOS, Teresa M.S. Onde pensas que tu vais? Senta-te! Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n.6, p. 23-46, 1996.
- VATTIMO, Gianni. *A sociedade transparente*. Traduzido por Carlos A. de Brito. Lisboa: Edições 70, 1989.
- _____. Posmodernidad: una sociedad transparente? In: _____. (org.). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos, 1994. p.9-19.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência, ética e educação ambiental em um cenário pós-moderno. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v.19, n.2, p.141-169, jul/dez, 1994.
- _____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Traduzido por Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.
- _____. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.
- _____. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, nº 23, p.5-15, maio/jun/jul/ago, 2003.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Traduzido por Tomaz T. Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. Investigação e educação ambiental: uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v.9, n. 16 e 17, p. 36-42, jan/jun e jul/dez, 2001a.
- _____. O uso do termo representação na Educação em Ciência e nos Estudos Culturais. *Proposições*, Campinas, vol.12, nº1 (34), p.151-161, março, 2001b.
- _____. Análises culturais – um modo de lidar com as histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-92.
- _____. Por que se valer do cinema, da mídia, da literatura, da televisão para discutir a natureza/ambiente? In: ZAKRZEWSKI, Sônia B.; BARCELOS, Valdo (orgs.). *Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*. Erechim: EdIFAPES, 2004. p.147-161.
- _____. Dos *riscos* e dos *ganhos* de transitar nas *fronteiras* dos saberes. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). *Caminhos Investigativos 3*. (No prelo)
- WORTMANN, Maria Lúcia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais da ciência & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- YUDICE, George. *El recurso de la cultura – usos de la cultura en la era global*. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa, 2003.